

**Affektive Persönlichkeitsmerkmale und
sozio-ökonomischer Hintergrund von
Schülern verschiedener Schultypen**

**Inaugural-Dissertation
zur Erlangung der Doktorwürde
des Fachbereichs Psychologie
der Philipps-Universität Marburg/Lahn**

**vorgelegt von
Holger H. Probst
aus Dortmund**

Marburg/Lahn 1973

Digitized by the Internet Archive
in 2026

Affektive Persönlichkeitsmerkmale und
sozio-ökonomischer Hintergrund von
Schülern verschiedener Schultypen

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung der Doktorwürde
des Fachbereiches Psychologie
der Philipps-Universität Marburg/Lahn

vorgelegt von
Holger H. Probst
aus Dortmund

Marburg/Lahn 1973



Vom Fachbereich für Psychologie der
Philipps-Universität Marburg/Lahn als

Dissertation angenommen am: 19.12.1973

Tag der mündlichen Prüfung: 19.12.1973

Berichterstatter: Prof. Dr. Lothar Tent

Mitberichterstatter: Prof. Dr. Dietmar Kamper

Gedruckt mit Unterstützung
der Philipps-Universität Marburg/Lahn

Inhaltsverzeichnis

	Seite
1. EINLEITUNG	1
2. STAND DES PROBLEMS	6
2.1. Soziale Herkunft als Variable in einer psychologischen Untersuchung	6
2.2. Schulbesuch, Intelligenz und soziale Herkunft	17
2.3. Sozio-ökonomische Faktoren als Persönlichkeitsdeterminanten	22
2.4. Soziale Herkunft und Ängstlichkeit	33
2.5. Exkurs: Neurotizismus und Ängstlichkeit	41
2.6. Aggressivität und sozio-ökonomische Bedingungen	47
2.7. Soziale Herkunft und "Angepaßtheit"	54
3. KOVARIATION VON AFFEKTIVEN UND INTELLEKTUELLEN PERSÖNLICHKEITSMERKMALEN - UNTERSUCHUNGEN ZUR SCHÜLERPERSÖNLICHKEIT (Fortsetzung zum Stand des Problems)	57
4. UNTERSUCHUNGEN ZUR SCHÜLERPERSÖNLICHKEIT AUS DEM GEBIET DER SONDERPÄDAGOGIK (Fortsetzung zum Stand des Problems)	70
5. ABSCHLIESSENDE WÜRDIGUNG ZUM STAND DES PROBLEMS FRAGESTELLUNG - RAHMENHYPOTHESE - GEPLANTER VERLAUF DER UNTERSUCHUNG	78
6. EINFÜHRUNG DER VERWENDETEN PROJEKTIVEN TESTVERFAHREN	82
6.1. Darstellung des Foto-Hand-Tests	82
6.2. Darstellung der HOLTZMAN-Inkplot-Technique	90
6.3. Zusammenfassende Beurteilung von FHT und HIT	101

7.	VORÜBERLEGUNGEN ZUR ERSTEN UNTERSUCHUNGSSTUFE	104
8.	ERSTE UNTERSUCHUNGSSTUFE (FHT)	106
8.1.	Beschreibung der untersuchten Stichproben	106
8.2.	Die Konstruktion von Kriterien zur Validierung des FHT	110
8.2.1.	Der FHT-Fragebogen	110
8.2.2.	Die Symptomliste	115
8.2.3.	Weitere verwendete Variablen	120
8.3.	Die verwendeten FHT-Merkmale	121
8.4.	Ekkurs zur Kovarianzstruktur des FHT-Signierungssystems	123
8.5.	Die Gültigkeit des FHT, gemessen an den Lehrerurteilen	124
8.5.1.	Stichproben	124
8.5.2.	Hypothesen	124.1
8.5.3.	Ergebnisse	125
8.5.4.	Diskussion der Ergebnisse zur Parallelgültigkeit (concurrent validity)	128
8.6.1.	Die Gültigkeit des FHT, ermessen aus dem Vergleich der Teilstichproben	129
8.6.2.	Diskussion der Ergebnisse zu den Gruppen- vergleichen	134
9.	ERSTE UNTERSUCHUNGSSTUFE (HIT)	136
9.1.	Vorbemerkungen	136
9.2.	Beschreibung der untersuchten Stichproben und der verwendeten Kontrollvariablen	137
9.3.	Die Verwendung der HIT	138
9.4.	Statistische Verarbeitung und Ergebnisse	139
9.5.	Vergleich der Faktorstruktur mit den Ergebnissen HOLTZMANS; Interpretation	146
10.	DIE ZUSAMMENSTELLUNG DES SOZIALFRAGEBOGENS UND SEINE ÜBERPRÜFUNG ALS PRÄDIKTOR DER SCHULZUGEHÖRIGKEIT	149

	Seite
10.1.	Hypothese 149
10.2.	Auswahl und Beschreibung der Prädiktoren 149
10.3.	Die Untersuchung mit dem Sozialfragebogen 154
10.4.	Statistische Verarbeitung der Sozialdaten; Ergebnisse 156
10.5.	Diskussion unter methodischen Gesichtspunkten 157
10.6.	Interpretation - zum Inhalt der validen Fragen 158
11.	ZWEITE UNTERSUCHUNGSSTUFE 162
11.1.	Allgemeine Fragestellungen 162
11.2.	Beschreibung der Stichprobe und Untersuchung 163
11.3.	Verwendete Variablen 165
11.4.	Spezielle Hypothesen 166
11.5.	Ergebnisse 168
11.5.1.	Mittelwertsunterschiede 168
11.5.2.	Interkorrelation zwischen FHT- und HIT-Signierungen 171
11.5.3.	Korrelation der Tests mit Alter und Schulnoten 173
11.5.4.	Faktoranalyse von FHT- und HIT-Signierungen 174
11.6.	Interpretation und Diskussion 176
11.6.1.	Bemerkungen zum Verhalten der FHT- und HIT-Signierungen in der Faktorstruktur 176
11.6.2.	Betrachtung der Testsignierungen auf Merkmals- vs. Interpretationsebene 177
11.6.3.	Interpretation des Sozialsyndroms 178
11.6.4.	Zur Begründung des Neurotizismussyndroms
12.	ZUR INNEREN KONSISTENZ DER HIT-VARIABLEN 186
13.	DRITTE UNTERSUCHUNGSSTUFE 188

	Seite
13.1.	Skizzierung der Fragestellung und Versuchsanordnung 188
13.2.	Beschreibung der Untersuchungsinstrumente 188
13.3.	Die untersuchte Stichprobe 192
13.4.	Durchführung der Untersuchung 197
13.5.	Aufbereitung der Rohdaten 199
13.5.1.	Verarbeitung des Sozialfragebogens 199
13.5.2.	Faktorisierung des Lehrerfragebogens 202
13.5.3.	Aufbereiten der Persönlichkeitsdaten der projektiven Verfahren 206
13.5.4.	Beschreibung weiterer Variablen 214
13.6.	Hypothesen 216
13.7.	Die Validität der projektiven Verfahren 218
13.7.1.	Interkorrelation von HIT und FHT 218
13.7.2.	Korrelation der drei Persönlichkeits- variablen mit den Lehrerurteilen 224
13.7.2.1.	Die Gültigkeit des Sozialsyndroms 224
13.7.2.2.	Zur Gültigkeit der Aggressivitäts- indikatoren 226
13.7.2.3.	Zur Gültigkeit des Neurotizismussyndroms 229
13.8.	Unterschiede zwischen den Schülergruppen in den abhängigen Variablen 231
13.8.1.	Unterschiede im sozio-ökonomischen Hintergrund 231
13.8.2.	Unterschiede in der Variablen "Sozialsyndrom" und den entsprechenden Lehrerurteilen 238
13.8.3.	Unterschiede in der Aggressivität, erfaßt durch FHT und Lehrerurteil 243
13.8.4.	Neurotizismussyndrom und Schulerfolg 244
13.8.5.	Affektive Variablen und Schulnoten 247
13.9.	Sozio-ökonomischer Hintergrund und emotionale Persönlichkeitsmerkmale der Schüler 249
13.10.	Zur Homogenität der Teilstichproben 253
13.11.	Multiple Korrelationen mit den affektiven Variablen als Prädiktoren 254
14.	DISKUSSION und INTERPRETATION 256

14.1.	Die relative Bedeutung sozialer, intellektueller und affektiver Merkmale für den Schulerfolg	256
14.2.	Zum Bedingungsverhältnis von emotionalen Eigenschaften und Schulerfolg	262
14.3.	Merkmale der Schülerpersönlichkeit auf dem Hintergrund sozio-ökonomischer Bedingungen der Familie	267
14.4.	Abschließende Bemerkungen	275
15.	ZUSAMMENFASSUNG	278
	Literaturverzeichnis	
	Anhang	

VERZEICHNIS DER ABKÜRZUNGEN

A	- Animal (HIT)	LN	- Leistungsnoten
Ab	- Abstrakt (HIT)	M	- Movement, (HIT) bzw. Mittelwert
aff	- affektiv (FHT)	m	- Zahl der Variablen
aggo	- offene Aggressivität (FHT)	MWT	- MANN-WHITNEY-U-Test
At	- Anatomie (HIT)	N	- Stichprobenumfang bzw. Neurotizismus
Ax	- Anxiety (HIT)	nn	- nicht normal (verteilt)
B	- Balance (HIT)	ns	- nicht signifikant
Br	- Barrier (HIT)	nv	- normal verteilt
C	- Color	Pb(n)	- Proband(en)
dep	- dependent (FHT)	Pn	- Penetration (HIT)
dir	- direktiv (FHT)	Pop	- popular (HIT)
FA	- Formangemessenheit (HIT)	Ps	- Perseveration
FD	- Form Definiteness	PV	- Pathognomic Verbalization (HIT)
FE	- Fürsorgeerziehung	r	- Korrelationskoeffizient
FEH	- Freiwillige Erziehungshilfe	R	- Rejection (HIT)
FL	- Faktorlösung	s	- Streuung
fur	- Furcht (FHT)	S	- Space (HIT)
ges. agg	- gesamte Aggressivität (FHT)	SES	- Sozio-ökonomischer Status
H	- Human (HIT)	SfL	- (Sonder-)Schule für Lernbehinderte
Ss	- Hostility (HIT)	Sh	- Shading
I	- Integration (HIT)	s,ss	- signifikant auf dem
iA	- indirekte Aggressivität (FHT)	sss	5%,1%,0,1% - Niveau
IQ	- Intelligenzquotient	Sx	- Sex (HIT)
KN	- Kopfnoten	Vl	- Versuchsleiter
krü	- verküppelt (FHT)	Vp(n)	- Versuchsperson(en)
KWT	- KRUSCAL-WALLIS-Test		
L	- Location (HIT)		
Lbh	- Lernbehindert(er)		

1. EINLEITUNG

In der Psychologie der Persönlichkeit fand sich lange Zeit die Auffassung, es seien Geist und Seele, Verstand und Gemüt, Intellekt und Affekt scharf zu sondern und in Theorie und Forschung als getrennte psychische Bereiche zu führen (vgl. MEILI 1952, ROHRACHER 1961, REVERS 1960). Entsprechend geschah es, daß Fähigkeitsmerkmale aus dem zur Persönlichkeit Gehörigen ausgeklammert wurden, wozu dann nur außer-intellektuelle Merkmale wie Motive, Einstellungen und emotionale Merkmale gezählt wurden (vgl. GUILFORD 1964, S. 8). In diesem Sinne ist in der Systematik psychodiagnostischer Verfahren von 'Tests zur Messung der Persönlichkeit' die Rede, wenn Verfahren zur Erfassung nicht-intellektueller Persönlichkeitsmerkmale gemeint sind (z.B. MITTENHECKER 1964). Zur jeweiligen Eigenheit der Methodik setzt CRONBACH die Diagnose von 'typical performance' für den emotionalen Sektor gegen die von 'maximum performance' bei der Diagnose von Fähigkeitsdimensionen ab (CRONBACH 1965, S. 29 ff). Beachtet man jedoch bei der Definition von Fähigkeiten, daß diese ihren Träger "für historisch entstandene Formen gesellschaftlich nützlicher Tätigkeit geeignet machen" (KON 1971, S. 11), so kommt mit der historischen Dimension die Verschiebbarkeit der Grenze zwischen affektiven und Fähigkeitsmerkmalen ins Blickfeld. In diesem Sinne mag es dem Wesenszug Kreativität widerfahren sein, daß er - einstmals emotionales, typisches Verhalten bezeichnend - den Charakter einer Fähigkeitsdimension annimmt in dem Maße, wie Kreativität gesellschaftlich nützlich und damit ein Qualifikationsmerkmal wird. Auch das Betrachten von Stellenanzeigen lehrt, daß affektive Merkmale wie Extravertiertheit, Flexibilität, Dominanzstreben und sogar Aggressivität offenbar den Akzent nützlicher Qualifikationsmerkmale annehmen. Auf dem Gebiet der psychologischen Forschung läuft parallel eine zunehmende Zahl von Untersuchungen, die die bis dato postulierte Unabhängigkeit beider Per-

sönlichkeitssektoren infrage stellen. Indem Studien dieser Art zeigen, daß etwa Leistungen durch affektive Merkmale mitbedingt sind, wecken sie den Bedarf nach Persönlichkeitskonstrukten, die affektive und kognitive Merkmale übergreifen (vgl. BRANDSTÄTTER 1972). Der Verwischung der beiden Aspekte auf der begrifflichen Ebene widersteht zunächst die Tradition sie operational zu definieren.

Der Titel dieser Arbeit verrät, daß Beziehungen zwischen affektiven und Leistungsmerkmalen der Persönlichkeit von Schülern zum Gegenstand genommen werden, und es ist zu überlegen, wodurch diese Fragestellung für die Forschung bedeutsam geworden ist. Im Feld der pädagogischen Psychologie dürfte die wiederholte Feststellung, daß Intelligenztests erhebliche Anteile der Varianz von Schulerfolg unaufgeklärt lassen, das Interesse an der Leistungsrelevanz affektiver oder emotionaler ¹⁾ Persönlichkeitsmerkmale gefördert haben (siehe WEINERT 1965, KEMMLER 1967). Auch im Universitätsbereich wird die Frage nach den affektiven Determinanten des Lernerfolges gestellt, im Bestreben, hinsichtlich der Intelligenz unauffällige drop-outs rechtzeitig zu erkennen. Wie angedeutet, werden auch Berufspositionen in der Wirtschaft vermehrt durch affektive Qualifikationsmerkmale definiert. Ohne weitere Belege hierzu anzuführen, wird hier die These gewagt, daß das zunehmende Interesse an emotionalen Persönlichkeitsmerkmalen in ihrem Bezug zum Leistungsverhalten einer gesellschaftlichen Entwicklung geschuldet ist, deren wachsende Anforderungen nach Arbeitsteilung und Kooperation deren Intensivierung des Arbeitstages, deren erhöhtes Erfordernis nach wechselseitiger Bezugnahme und erhöhter Reizaufnahme Persönlichkeitsmerkmale erfordert, die mit intelligenzspezifischen Diagnostika nicht adäquat erfassbar, wie auch die für das Individuum entstandene Situation immer weniger mit

¹⁾ affektiv, emotional, nicht-intellektuell wird synonym gebraucht, ebenso im Gegensatz hierzu intellektuell und kognitiv.

kognitiven Fähigkeiten allein zu bewältigen ist. Hiermit sei umrissen, an welcher Strömung die vorliegende Untersuchung affektiver und kognitiver Persönlichkeitsmerkmale Anteil hat.

Gegen Ende der 60er Jahre gelangte im Zuge der antiautoritären Studentenbewegung eine Forschungsrichtung zur Aufmerksamkeit der Psychologie und Pädagogik, die in den USA bereits seit Jahrzehnten betrieben wurde: Die Sozialisationsforschung, deren Ergebnisse und theoretische Bestandteile in Seminarpublikationen und sog. Raubdrucken verbreitet wurde, trat theoretischen Vorstellungen von der genetischen und endogenen Bedingtheit von Charakter und Persönlichkeit mit Argumenten und Fakten entgegen, die dem Erlernen und dem Erwerb von Eigenschaften mehr Raum zuwiesen. Darüber hinaus wurden die Sozialisationsbedingungen und ihre Folgen bei den entsprechend sozialisierten Individuen als Korrelate sozialer Merkmale herausgestellt, die innerhalb eines Gesellschaftssystems unterschiedlich ausgeprägt sind und damit verschiedene soziale Schichten oder Klassen ausmachen. Für die Theorie war damit der Dreischritt möglich, der von der sozialen Schichtzugehörigkeit über schichtspezifische Sozialisationsformen auf schichtspezifische Persönlichkeitsmerkmale zu folgern gestattet. Zuvor zählte neben der Familie das kulturelle System zu den wesentlichen exogenen Determinanten von Persönlichkeitsmerkmalen und -differenzen (s. ANASTASI 1958, THOMAE 1972 a). Die offizielle Beachtung statt sozio-kultureller auch sozio-ökonomischer Sozialisationsvariablen ist indes recht rezent. Während die exogenen Faktoren in den Beiträgen zu GOSLIN's Sozialisationsbuch (1969) noch stark den kulturellen Charakter haben, wird bei THOMAE (1972 b) wohl zum ersten Mal die sozio-ökonomische Variable ausführlicher als unabhängige Variable für psychologische Merkmale gewürdigt. Desgleichen wird die soziale Schichtzugehörigkeit als eine der wesentlichen Determinationsvariablen der

pädagogischen Psychologie im Funkkolleg ¹⁾ hervorgehoben. Es ist fast überflüssig zu sagen, daß die schichtspezifisch orientierte Sozialisationsforschung affektive wie intellektuelle Persönlichkeitsmerkmale gemeinsam in der Abhängigkeit von sozialen Faktoren sieht. Damit ist die Dreiecksbeziehung 'soziale Herkunft - affektive Persönlichkeitsmerkmale - intellektuelle Persönlichkeitsmerkmale' geschlossen. Dem sozialisationstheoretischen Ansatz folgend ist hiermit auch eine Kausalkette unterstellt, die beide Arten von Persönlichkeitsmerkmalen je nach den in sozialen und ökonomischen Termini definierten Rahmenbedingungen entstehen sieht. Mit dem Bemerken, daß hier Vieles zu den Vermittlungswegen zwischen sozialer Schicht und Persönlichkeitsmerkmalen zu sagen wäre, und daß Wechselwirkungen zu berücksichtigen sind, soll dieser Erklärungsansatz zunächst in dieser Form gelten. Dessen ungeachtet, wird durch die für diese Untersuchung geplante Vorgehensweise eine andere Variable als die unabhängige definiert:

Ausgangspunkt sollen Schüler unterschiedlicher Schultypen bzw. Schulerfolgsgrade sein, die nach sozialer Herkunft und affektiven Persönlichkeitsmerkmalen verglichen werden sollen. Wir gehen davon aus, daß Schülerpopulationen, die sich zu einem gegebenen Zeitpunkt in dieser oder jener Schulart befinden, Produkte eines Selektionsprozesses sind, der nicht nur auf intellektuelle, sondern auch auf soziale und affektive Merkmale der Schülerpersönlichkeit anspricht (vgl. ROLFF 1969). Dies soll durch den Vergleich von Schülern verschiedener Schultypen gezeigt werden. Es ist durch das Arbeitsgebiet des Verfassers gegeben, daß unter diesen auch lernbehinderte Sonderschüler beachtet werden. Die Bezeichnung Grundschulversager und der Hinweis auf ihre wachsende Zahl (vgl. SANDER 1969) weisen dieser Schülergruppe eine erhebliche Bedeutung zu, die ver-

1) Funkkolleg Pädagogische Psychologie. Beltz, Weinheim 1972
Begleitbriefe 4 und 5.

mutlich mehr und mehr erkannt werden wird. Da aller Erkenntnis nach soziale Faktoren eine besondere Bedingungsfunktion für das Schulversagen haben (vgl. BEGEMANN 1970), fügt sich das Einbeziehen dieser Schülergruppe nahtlos unter das aufgegriffene Problem.

Zu dem so abgesteckten Problembereich wird zunächst anhand der vorliegenden Literatur eine Plattform für die eigene Untersuchung erarbeitet. Sie umfaßt eine etwas eingehendere Diskussion der wichtigen Variablen 'soziale Schicht', sowie die Darstellung von Forschungsergebnissen zu den Themen 'soziale Schicht und Persönlichkeit' sowie 'Beziehungen zwischen affektiven und intellektuellen Persönlichkeitsmerkmalen'. Gültigkeits- und Geltungsbereich der eigenen Untersuchung stecken den Rahmen des hierbei Berücksichtigten ab.

2. STAND DES PROBLEMS

2.1. 'Soziale Herkunft' als Variable in einer psychologischen Untersuchung

Da die soziale Herkunft von Schülern in dieser Untersuchung als wesentliche Variable erhoben wird und nach den Vorüberlegungen als eine Determinante von Sozialisationsmerkmalen und von Schullaufbahn anzusehen ist, sollen einige Ausführungen zu dem, was meist mit sozialer Schicht, sozio-ökonomischem Status, bisweilen auch recht vage mit sozialem Milieu gemeint wird, zur Klärung und Verständigung vorausgeschickt werden. Gewiß wäre es auch für diese Untersuchung möglich, eines der Schichtenmodelle auszuwählen und im Verlauf der Untersuchung festzustellen, daß bestimmte abhängige Variablen in verschiedenen Sozialstraten unterschiedlich ausgeprägt sind. Ein solches Faktum sagte jedoch wenig aus, solange nichts über die Bedeutung der Schichtenbezeichnungen bekannt ist, außer daß ihre Bestimmungsmerkmale auf einer kombinierten Gewichtung von sozialem Ansehen und monatlichem Einkommen basieren. Es soll daher versucht werden, die Variable 'soziale Schicht' so zu bestimmen oder zumindest theoretisch so zu klären, daß Aussagen über Lebensumstände, Arbeit und materielle Bedingungen der jeweils zugehörenden Personen daraus entnommen werden können. Die konkreten Existenzmerkmale, deren Abstraktum der Begriff 'Schicht' sein soll, müßten wieder erkennbar werden, um als anschauliche Rahmenbedingungen für psychisches Geschehen gelten zu können. Konkrete Existenzmerkmale nämlich scheinen hinter dem Begriff 'Schicht' kaum noch und hinter dem eng verwandten Terminus 'Prestige' überhaupt nicht auf. Insofern sind diese Begriffe weniger Abstraktionen konkreter Merkmale als Verunklärungen der zugrunde liegenden Sachverhalte. Deutlich wird dies am Merkmal 'Prestige', das zur Bestimmung der sozialen Schicht bisweilen herangezogen wird.

Gruppen in der gesellschaftlichen Realität. Zum anderen nähert sich aber die Konzeption vieler Schichten ohne qualitative Unterscheidungskriterien wiederum der eines sozialen Kontinuums ohne markierte Grenzen innerhalb des gesellschaftlichen Gefüges.

Das Definieren sozialer Schichten anhand einer Kombination sozialstatistischer Merkmale erfährt eine scharfe Kritik von Theoretikern, die sehr wohl der Ansicht sind, daß es eindeutige Kriterien zur Unterscheidung sozialer Gruppen gibt. Häufigkeitsverteilungen sozialer Merkmale können ihnen nach nur zu kurzlebigen phänomenologischen Aufzeichnungen führen, da sie die Stellung der Individuen zum gesellschaftlichen Reproduktionsprozess und seinen strukturierenden und verändernden Kräften nicht berücksichtigen, sondern allenfalls diesen Widerschein erfassen (siehe TJADEN-STEINHAEUER und TJADEN 1970). Nach dem zentralen Merkmal des Besitzes oder der Verfügungsgewalt über Produktionsmittel gelangen die Autoren, was die statisch-deskriptive Seite ihres Ansatzes betrifft, zur Abgrenzung folgender sozialer Gruppen:

Die große Masse der Bevölkerung - 81 % aller Erwerbspersonen - ist weder am Produktionsmittelbesitz beteiligt noch selbständig und gehört damit der Gesamtkategorie der abhängig Beschäftigten an. Im Gegensatz zu den Schichtmodellen werden hier einer Kategorie zunächst recht heterogen wirkende Straten zugerechnet: Arbeiter, die die eigentliche Warenproduktion besorgen, wie auch Angestellte, die an deren sach- und sozialtechnischer Organisation arbeiten, ferner die Arbeiter und Angestellten, die durch Transport und Verkauf die Realisierung der produzierten Waren in Gewinn bewerkstelligen, ebenso die im öffentlichen wie privatwirtschaftlichen Dienstleistungssektor tätigen Lohnabhängigen. Wer im Umgang mit Schichtungsmodellen vertraut ist, ist erstaunt und kritisiert, daß Personen bis in die höhere Angestelltenhierarchie zu der gleichen Gruppe gezählt werden. Dies folgt aus dem

ihnen gemeinsamen Merkmal der abhängigen Beschäftigung. Ihnen allen steht eine Gruppe von maximal 2 % der Erwerbsbevölkerung gegenüber, die sich durch den Besitz an Produktionsmitteln und Bankkapital auszeichnet oder Führungspositionen in Staatsapparat und Wirtschaft innehat. Sie werden zur herrschenden Klasse gerechnet. Die restlichen Prozente der Sozialstruktur füllt die freiberufliche Intelligenz, mittlere und kleine Bauern, sowie kleinbetriebliche, selbständige Handwerker, Händler und Gewerbetreibende (10 %), zuzüglich 7 % mithelfende Familienangehörige. Diese Sozialstruktur, deren Prozentangaben sich auf das Jahr 1969 beziehen, ist in einer systematischen Veränderung begriffen, deren Hauptmerkmal die Zunahme der Lohn- bzw. Gehaltsabhängigkeit ist. Seit vor ca. 100 Jahren merklich der Prozess der Zusammenlegung von Betrieben zu größeren Produktionseinheiten wirksam wurde, hat dieses Fortschreiten der Kapitalkonzentration zum Entstehen und ständigen Vermehren der Angestelltenschaft geführt, die im Kontrast zu ihrer ökonomischen Abhängigkeit Bewußtseins- und Einstellungsmerkmale vom Bürgertum übernahm und beibehielt, in dessen Abhängigkeit und für dessen Interessen sie Leitungs- und Verwaltungsaufgaben seither wahrnimmt. Dies macht die Angestellten zu einer von den Theoretikern umstrittenen Gruppe, die von bürgerlichen Soziologen gemäß ihrer historischen Herkunft aus dem Bürgertum und ihrer dementsprechenden Mentalität zum Mittelstand, von marxistischer Seite jedoch den abhängig Beschäftigten zugerechnet wird. Es ist zu überlegen, in welcher Form die referierte Konzeption der Sozialstruktur in einer empirischen Untersuchung, die soziale Unterschiede kontrollieren will, berücksichtigt werden kann. Da das Konzept unter dem ökonomischen Primat Mentalitätsdifferenzen zwischen Arbeitern und Angestellten nicht zu kategorialen Differenzen macht, ist es erforderlich, die große Gruppe der abhängig Beschäftigten nach anderen Kriterien zu differenzieren. Auf die Unterscheidungsmerkmale, die TJADEN-STEINHAUER und TJADEN hierzu angeben, kommen wir später zurück.

Klar ist schon jetzt, daß die drei ungleich besetzten Kategorien keine brauchbare empirische Variable abgeben, was auch nicht Anspruch und Funktion des Modelles sein soll. Vielmehr können daraus analytische und kausale Kategorien entnommen werden, die das erklären, was statische Schichtmodelle, auf die zurückzugreifen wir uns genötigt sehen, auf der phänomenologischen Ebene zu Tag fördern. Daher ist im Folgenden auf einige Schichtmodelle einzugehen und zu überlegen, in welcher Weise sie zur Operationalisierung des Merkmals 'soziale Herkunft' dienen können.

Wenn sich die verschiedenen Modelle auch in Details unterscheiden, sie verbindet die nicht unwesentliche Gemeinsamkeit, daß sie der Unterschicht ähnliche Prozentsätze der Bevölkerung zurechnen: Bei SCHEUCH (1961) machen obere, mittlere und untere Unterschicht 44 % der Bevölkerung aus. Bei MOORE und KLEINING (1960) addieren sich obere und untere Unterschicht und sozial Verachtete zu 49 %. Bei JANOWITZ (1958) stellen obere und untere Schicht 51,9 % der Gesamtpopulation. Nach DAHRENDORF (1965) schließlich lassen sich Arbeiterschicht und Unterschicht zu 50 % summieren. Die Autoren sind sich ebenfalls weitgehend einig darin, wen sie der Unterschicht zuordnen, nämlich gelernte, angelernte, ungelernte Arbeiter, abhängig arbeitende Handwerker und die Straten der sozial Randständigen, denen nicht in allen Modellen eine eigene Bezeichnung eingeräumt wird. Dieses Substrat aus verschiedenen Schichtmodellen stimmt nun wieder recht gut mit der Realität überein, unterstellt, daß das Statistische Jahrbuch (1971, S. 125) diese wiedergibt. Nach den Kriterien des Anstellungsverhältnisses und des Modus der Lohnzahlung werden hier 47,4 % der erwerbstätigen Bevölkerung als Arbeiter geführt. Dieser in sich relativ homogenen Gruppe werden die Beamten, Angestellten, Selbständigen, Freiberuflichen und Bauern gegenübergestellt, die in den Schichtmodellen als näher aufgegliederte Mittelschichten oder insgesamt als Mittelstand bezeichnet sind. Freiberufliche, Bauern und Selbständige wurden in TJADEN's Konzeption als Selbständige geführt. Für den größten Teil

der Mittelschichten, für die abhängig arbeitenden Angestellten, berufen sich TJADEN-STEINHAEUER und TJADEN auf die Bestimmungsmerkmale, die STEINER (1967) zur Unterscheidung der Arbeiter von den Angestellten angibt. Gleich im Verhältnis zum Produktionsmittelbesitz, differieren sie nach ihrem Verhältnis zum Produktionsprozess: Während Arbeiter in der unmittelbaren Fertigung beschäftigt sind und über das Arbeitsmittel auf den Arbeitsgegenstand direkt einwirken und so seine Bearbeitung versehen, sind die Angestellten vor, neben und hinter dem Produktionsprozeß in planenden, vorbereitenden, organisierenden, leitenden, überwachenden Funktionen tätig und für die Distribution der Produkte verantwortlich (STEINER 1967, S. 160). Daher tendieren Arbeiter und Angestellte trotz ihrer gemeinsamen abhängigen Beschäftigung durch ihre unterschiedliche Funktion und historisch bedingte soziale Orientierung zu zwei verschiedenen sozialen Straten, so daß in den mehr an der Mentalität ausgerichteten Schichtmodellen die einen der Unterschicht, die anderen der Mittelschicht zugeschlagen werden. Für die sich abzeichnende Teilung der Gesellschaft in zwei große Teilkollektive finden sich Bestätigungen etwa in der sozialen Selbsteinschätzung: Nach ihrer selbst empfundenen sozialen Zugehörigkeit befragt, polarisieren sich 90 % der Befragten in nur zwei Schichten: 43 % rechnen sich der Mittelschicht zu, 48,5 % zählen sich zur Arbeiterschicht (JANOWITZ 1958). Besonders deutlich wird die soziale Dichotomie von der Arbeiterschaft erlebt. Sie sehen die Gesellschaft als eindeutig in zwei Lager gespalten, zwischen denen keine Vermittlung besteht. In der Alternative Macht-Ohnmacht sehen sie sich selbst auf seiten der letzteren und rechnen alle hierarchischen Abstufungen innerhalb der Angestellten und Beamten der Gegenseite zu (POPITZ, BAHRDT et al. 1957 a,b). Aus der Sicht der Arbeiter verschwimmt die Differenzierung innerhalb der Hierarchie des Mittelstandes, insofern als jene alle, wenn auch in stark abgestuftem Maße, an der Herrschafts-

ausübung beteiligt sind. "Während Arbeiter die Gesellschaft als ein Machtmodell erleben, wird sie von Angestellten eher als Prestigemodell, d.h. als kontinuierliche Rangordnung gesellschaftlicher Werte, erfahren" (DEPPE 1971, S. 76). Rückblickend auf die Schichtmodelle muß nun betont werden, daß diese des Umstandes der sozialen Dichotomie kaum Rechnung tragen, beinahe, daß schon der Sprachgebrauch "Schicht" diese Erkenntnis erschwert. In den anglo-amerikanischen Sozialwissenschaften werden die Bezeichnungen 'blue collar worker' und 'white collar worker' bzw. 'working class' und 'middle class' und überhaupt 'social class' mit großer Unbefangenheit verwendet, die alle den oben gemeinten Sachverhalt durchleuchten lassen, während hierzulande gegenüber den Ausdrücken 'Klasse' oder gar 'Arbeiterklasse' eine gewisse Zurückhaltung zu verzeichnen ist (vgl. THOMAE 1972 b).

Das Fazit der bisherigen Überlegungen für diese Untersuchung soll sein, daß wir ein dichotomes Schichtmodell zugrunde legen und die beiden Seiten als Mittelschicht, Mittelstand oder Bürgertum bzw. als Arbeiter-(Klasse), Unterschicht, Arbeiterschaft oder Proletariat ansprechen wollen.

Von besonderem Interesse ist die Grenzschicht zwischen der Arbeiterschaft und dem Mittelstand. Alle Schichtmodelle, auch die, die einen komplexen Index bestimmen, kommen mit der einen Abbildungsdimension in Schwierigkeiten, wenn sie die von sozialen Verschiebungen Betroffenen in ihren Modellen abbilden wollen: etwa hochqualifizierte Arbeiter mit angehend mittelständischen Konsumgewohnheiten und Einstellungen, oder wenig qualifizierte Berufe im Angestellten- oder Beamtenverhältnis, vom Verlust der Selbstständigkeit bedrohte oder betroffene Besitzer von Geschäften oder kleinen Handwerksbetrieben, deren objektive Lage als proletarisch bezeichnet werden muß. Alle diese Fälle sind gekennzeichnet durch ein Auseinanderklaffen von Mentalität und ökonomisch-sozialer Situa-

tion. Den Sozialen Erscheinungen außerhalb der Statusleiter wird im Schichtmodell von DAHRENDORF (1965) eine zweite Dimension eingeräumt. Der traditionellen Arbeiterschicht ist so ein nach wirtschaftlicher Lage oder Befugnissen am Arbeitsplatz gleichgestellter, aber bewußtseinmäßig abhebbarer "falscher Mittelstand" (12 % der Bevölkerung) nebengeordnet, dem DAHRENDORF Arbeiter im tertiären Sektor oder im Dienstleistungsgewerbe und unterste Beamte und Angestellte zuzählt. Aufsteigen sieht er die Gruppe von 5 % Arbeiter-Elite von proletarischer Herkunft, die Anschluß an mittelständische Denk- und Verhaltensweisen sucht. Statusmäßig überlappt diese Gruppe sich mit der Arbeiterschicht (45 %), falschem Mittelstand (12 %), Mittelstand (20 %) und Dienstklasse (12 %). Auf diese und zwei weitere im Modell enthaltene Gruppen soll hier nicht näher eingegangen werden.

Aus der Einsicht, daß ein eindimensionales Statusmaß aus sozialstatistischen **Indikatoren** abgeleitet, die strukturell und dynamisch bedingte Mehrdimensionalität sozialer Unterschiede nicht abbilden kann, zieht OEVERMANN (1968) die Konsequenz, einen deskriptiven, subkulturellen Ansatz zu bemühen; das "subkulturelle Milieu" ist dabei bestimmt durch eine Vielzahl psychologischer und soziologischer Merkmale, die man zunächst als von der sozialen Schicht abhängige Variablen ansprechen würde. Indem DAHRENDORF's und OEVERMANN's Lösungsvorschläge die Kritik der Eindimensionalität vermeiden, geben sie gleichzeitig deren Vorteil und heuristischen Wert preis, der in der guten forschungspraktischen Verwendbarkeit eines eindimensionalen Statusindex zur Klassifizierung von Berufen liegt. An anderer Stelle greift OEVERMANN (1970) denn auch auf SCHEUCH's "Kölner Index" zurück, wenn es darum geht, den sozioökonomischen Status (SES) aus dem Vaterberuf zu schätzen. Für die vorliegende Untersuchung verwenden wir OEVERMANN's Rezeption der SCHEUCH'schen Skala (OEVERMANN 1970, S. 60, S. 252), die wir für unsere

Zwecke geringfügig modifizieren: wegen der geringen Häufigkeit werden die Oberschichtberufe der oberen Mittelschicht zugeschlagen; innerhalb der Unterschicht wird nach dem Qualifikationsgrad unterschieden zwischen an- und ungelerten vs. gelernten Arbeitern (siehe Anhang A). Der Gruppe der gelernten Arbeiter und Handwerker werden auch eindeutig manuell arbeitende Beamte und Angestellte zugeschlagen. Handarbeit wird damit zum zentralen Kriterium der Unterscheidung von Mittelstand und Arbeiterschicht, gestützt durch das Merkmal der Befugnislosigkeit gegenüber Personen. Umgang mit Menschen oder Symbolen und ein Mindestmaß an Dispositionsspielraum am Arbeitsplatz hingegen soll die Zuweisung zur Mittelschicht bedeuten. An der Belegschaft eines Industriebetriebes könnte das beabsichtigte Scheidungsmerkmal dadurch veranschaulicht werden, daß der Arbeiterschicht zugeordnet wird, wer in die Werkhalle geht, den Angestellten hingegen, wer im Verwaltungsgebäude arbeitet. Offensichtlich ist die Nähe der Arbeit zur Produktion, die physische Handhabung und Bearbeitung von Arbeitsmitteln und Arbeitsgegenstand im Gegensatz zum Umgang mit Symbolen derselben das zentrale Unterscheidungskriterium.

GOTTSCHALCH, NEUMANN-SCHÖNWETTER und SOUKOUP (1970, S. 92) berichten von einem vielversprechenden Ansatz unter dem BRÜCKNER aus der Stellung am Arbeitsplatz ein Schichtmodell abzuleiten versucht. Die Dominanz körperlicher Arbeit, die Fraktionierung der Arbeitsvorgänge, die Freiheitsgrade bei der Ausübung der Tätigkeit, die Position im betrieblichen Kommunikationsnetz werden als Indikatoren erprobt. Ein Entwurf von diesem Modell war uns leider nicht rechtzeitig zugänglich. Modelle, die wie dieses die konkreten Tätigkeitsvollzüge anpeilen, die den Stoffwechsel des Menschen mit seiner materiellen und sozialen Umgebung ausmachen, dürften in hervorragender Weise dem Gütekriterium der zulänglichen Messung genügen. Wie umwegig und wenig zulänglich hingegen

das Betrachten von Berufsprestige und kulturellem Niveau ist, empfindet auch SCHEUCH, und folgert dann, "daß diese letztlich (gemeint sind die Indikatoren H. P.) nur konkreter Ausdruck latenter Eigenschaften sind". Und seines Erachtens gehören zu diesen unter anderen:

- "c) die Macht über andere Menschen bzw. Anweisungsbefugnis;
- d) der Dispositionsspielraum bei der Erfüllung der Arbeitsaufgabe." (!)

"Der wichtigste Grundwert hinter diesen Dimensionen des Sozialprestiges ist der Grad, in dem man in einem traditionell verstandenen Sinn als Individuum agieren kann" (SCHEUCH 1961, S. 91 f). (Hieraus ist der Schluß zu ziehen, daß Arbeiter nach SCHEUCHS Auffassung nur in geringem Umfang als Individuen agieren können).

Abschließend sollen in kurzer Form einige Merkmale genannt werden, die die konkreten Lebens- und Arbeitsbedingungen der Unterschicht oder Arbeiterschicht in den westlichen Industriestaaten näher beschreiben. Es tauchen dabei Beschreibungsmerkmale auf, die in der Diskussion bereits als Determinanten der Schichtzugehörigkeit auftauchten. An der Schwierigkeit, abhängige und unabhängige Merkmale grundsätzlich zu unterscheiden wenn man mit dem Schichtbegriff operiert, zeigt sich einmal mehr die Problematik dieses Konzeptes. Sinn der Aufzählung ist es, ein anschaulicheres Bild zu skizzieren, das die Lebens- und Arbeitsumstände enthält, die im weiteren Verlauf der Untersuchung wenn nicht als verursachende, so mindestens als begleitende Bedingungen bestimmter Persönlichkeitsentwicklungen aufgefaßt werden sollen. Die Arbeitssituation des Unterschichtangehörigen ist (idealtypisch) gekennzeichnet durch:

- Umgang mit Dingen, Maschinen, Werkzeugen, Werkstoffen (im Gegensatz zum Umgang mit Menschen und Symbolen beim Mittelschichtangehörigen)
- die Arbeitsvorgänge sind standardisiert, monoton und in engen Spielräumen vorgeschrieben (Mittelschichtangehörige verfügen über einen abgestuften Dispositionsspielraum)

- hohe psychische und physische Belastung (Lärm, Schmutz, Hitze, hohe Luftfeuchtigkeit, Akkord-, Schicht-, Nachtarbeit, Überstunden)
(Siehe hierzu und vergleiche Seminarbericht 1969, S. 102, BRECHSTEIN 1971, S. 33 f, GOTTSCHALCH et al. 1970, S. 8)
Der Seminarbericht (1969) führt zur Wohnsituation der Unterschicht weiter aus, daß diese zu charakterisieren ist durch
-überbevölkerte und hygienisch unzureichend ausgestattete Wohnungen,
-das Fehlen einer privaten Sphäre für jeden Familienangehörigen und daraus folgend häufig das enge Zusammenwohnen und Schlafen von Kindern und Erwachsenen
-die mangelhafte Ausstattung der Wohnräume mit anregenden Dingen, Spielzeug, "Kulturwerkzeug" (Seminarbericht 1969, S. 103, vgl. auch GOTTSCHALCH et al. 1971)
- Auf OEVERMANN's Begriff vom "subkulturellen Milieu der Unterschicht", in den alle sozialpsychologischen und Einstellungsmerkmale einfließen, der ferner auch die Normen, Werthaltungen und Umgangsformen der Unterschicht umfaßt, wurde bereits verwiesen; ebenfalls darauf, daß diese Variablen den sozio-ökonomischen Rahmen bereits verlassen (siehe OEVERMANN 1968, S. 304 ff). Wir wollen dieses Kapitel beenden mit dem Ausblick auf die forschungspraktische Seite. Nach der Diskussion und dem Vergleich der Auffassungen zur Sozialstruktur unserer Gesellschaft wissen wir etwas genauer, welche Gesichtspunkte und Bestimmungsmerkmale eingehen, wenn Individuen sozialen Schichten oder Klassen zugeordnet werden. Da in dieser Untersuchung die sozialen und materiellen Lebensbedingungen von Schülern erheblich näher und detaillierter interessieren, als sie auch in differenzierten Indizes berücksichtigt sind, wird zur sozialen Verortung der Schüler ein Katalog materieller und sozialer Lebensumstände herangezogen, über dessen Zusammenstellung wir später berichten.

2.2. Schulbesuch, Intelligenz und soziale Herkunft

In diesem Abschnitt ist in Kürze das bekannte Faktum mit einigen Angaben zu belegen, daß unsere Bildungsinstitutionen danach differieren, von welchen sozialen Schichten sie schwerpunktmäßig besucht werden, daß die kognitive Befähigung zwischen den sozialen Schichten variiert und ihrerseits mit dem Leistungsniveau der besuchten Schule zusammenhängt. Lediglich ist zu illustrieren, daß z.B. Gymnasiasten von Hauptschülern sowohl nach ihrer sozialen Zusammensetzung als auch nach dem Intelligenzniveau sich unterscheiden; Schulleistungsunterschiede bestehen per definitionem. Dies wird gezeigt zur Absicherung des methodischen Ansatzes, der beabsichtigt, hinsichtlich Schulleistung, Intelligenz und sozialer Herkunft apriorisch unterschiedliche Teilpopulationen auf nicht-intellektuellen Persönlichkeitsdimensionen vergleichend gegenüberzustellen.

Aufgrund der allgemeinen Schulpflicht kann angenommen werden, daß in der Population von Grundschulern Intelligenz und soziale Herkunft vollständig repräsentiert sind. Allerdings wird während der vier Grundschuljahre die Gruppe von Schulversagern in die Sonderschule für Lernbehinderte (früher Hilfsschule, neuerdings "Schule für Lernbehindert"; im Folgenden auch **"SL"** abgekürzt) aussortiert. Für sie referiert ZIMMERMANN (1969, S. 32) mittlere Intelligenzquotienten meist zwischen 75-80. Lernbehinderte sind stark nach sozialen Gesichtspunkten selektiert: Rund 85 % von ihnen entstammen der Arbeiterschicht (siehe unten; auf diesen Komplex wird noch ausführlich Bezug genommen).

Bekanntermaßen findet die wesentliche Begabungs- und Sozialselektion beim Übergang auf weiterführende Schulen vs. Verbleib auf der Hauptschule statt. Hauptschüler setzen sich zu 77,9 % aus Arbeiterkindern zusammen (HTTPASS 1965, S. 11). Obwohl gerade unter ihnen eine erhebliche Zahl ist, die als sog. Begabungsreserve günstige Prognosen für den Erfolg auf

weiterführenden Schulen hätte (siehe TENT 1969, S. 148 ff), sind die Schüler nach der Intelligenz leicht negativ selektiert. Aus dem LPS-Gesamtpunktwert bestimmt TENT (1969, S. 110) ein IQ-Äquivalent von 96,5 für Fünftklässler einer vollgegliederten Volksschule (Hauptschule). Derselben Quelle ist zu entnehmen, daß Realschüler (IQ-Äquivalent 106,4) und Gymnasiasten (IQ-Äquivalent 116,6) Ergebnis einer mehr und weniger strengen positiven Intelligenzauslese sind. Das analoge Bild zeigt sich bei der sozialen Auslese: Es stellen von den Westberliner Schülern Arbeiter die Hälfte der Hauptschüler, ein Drittel der Realschüler und ein Zehntel der Gymnasiasten; von Freiberuflichen, Beamten und Selbständigen hingegen stammen rund 10 % der Hauptschüler, 20 % der Realschüler und 40 % der Gymnasiasten (siehe PREUSS-LAUSITZ 1970, sowie Tabellen 1 a-c).

Es ist hier nicht vom Grad der Überlappung der Teilkollektive auf den Skalen des Sozialstatus und des IQ die Rede. Es genügt das grobe Raster der monoton mit dem Leistungsniveau der besuchten Schule absinkenden Mittelwerte von Sozialstatus und intellektueller Leistungsfähigkeit. Da auch im Hinblick auf die bislang vernachlässigten Grundschulversager die Bedeutung sozialer und nicht-intellektueller Merkmale für den Schulerfolg untersucht werden soll, wenden wir uns nun der Gruppe der lernbehinderten Sonderschüler näher zu. Wenn auch 11,5 % von ihnen mit einem HAWIK-IQ von mindestens 90 in den Bereich "normaler" Intelligenz hineingehen (ermittelt aus Zahlen von SCHMALOHR 1971, S. 7) so ist auf der deskriptiven Ebene die intellektuelle Minderleistung ein zentrales Bestimmungsmerkmal dieser Schüler. Ihre soziale Provenienz stellt sich für die SFL so dar, daß ihre überwältigende Mehrheit manuell arbeitende Väter hat. Die Zahl, welche GEHRECKE 1958 fand - nur 15 % Angestellte und Beamte unter Hilfsschülervätern - hat sich wenig geändert: anhand einer Aktenstudie aller hessischen Lernbehinderten ermittelt KAYSER (1970) wiederum 85 % der Lernbehinderten als Arbeiterkinder, PREUSS-LAUSITZ (1970) berichtet Zahlen

Tabelle 1 a: Die soziale Zugehörigkeit volksschulverbliebener Kinder, bestimmt nach dem Beruf des Vaters (HITPASS 1965)

Akademiker, höhere Beamte, leitende Angestellte	0,5 %
Selbständige Handwerker, Geschäftsleute	3,8 %
Beamte und Angestellte	13,8 %
Arbeiter	77,9 %
Ohne Vater	4,2 %

Tabelle 1 b: Die Verteilung der Berufsgruppen auf drei verschiedene Schultypen in v.H. (ADAM 1964)

	Volksschule	Mittelschule	Höhere Schule
Höhere Beamte	6	3	91
Freie Berufe	19	8	73
Nicht leitende Angestellte	37	20	43
Kleine Selbständige	60	18	22
Arbeiter	83	12	5

Tabelle 1 c: Die soziale Herkunft westberliner Schüler vier verschiedener Schultypen in v.H.; gerundete Werte (PREUSS-LAUSITZ 1970)

	Sonder- schule f.L.	Haupt- schule	Real- schule	Gym- nasium	Alle allg. bild. Schulen
Freie Berufe	0,3	0,5	1,1	7,4	2,9
Übrige Selbständige	2,5	5,8	9,5	13,8	7,8
Beamte	1,1	4,9	10,2	20,5	10,3
Angestellte	9,6	26,4	40,6	40,9	30,3
Arbeiter	63,7	48,7	29,4	10,0	38,6
Rentner	7,4	5,8	5,0	4,3	3,8
Sonstige, o.A.	15,4	7,9	4,2	3,1	6,2

aus West-Berlin, wo Beamte, Angestellte und besser gestellte soziale Gruppen nur 13,5 % der Lernbehinderten stellen. In einer Stichprobe von 400 Lernbehinderten findet EGGERT (1969) gar 91 % Kinder der oberen und unteren Unterschicht und dem Stratum der sozial Verachteten (gestützt auf die SSE-Skala von MOORE und KLEINING 1968). Diese drei Gruppen stellen 45 % der Gesamtbevölkerung; in der Produktion von Lernbehinderten sind demnach zu 100 % überbeteiligt. Der unteren Unterschicht rechnen MOORE und KLEINING 13 % der Bevölkerung zu. Dennoch stellt diese Gruppe nicht weniger als 48 % der Hilfsschüler (EGGERT 1964). Hier ist ein Hinweis, daß besonders die Kinder der unqualifizierten Arbeiter die Sonderschulen bevölkern. Somit ist eine Differenzierung innerhalb der Arbeiterschaft sinnvoll, wenn es um die Unterscheidung Hilfsschüler-Hauptschüler anhand sozialer Indikatoren geht. Aufgrund des groben Indikators der sozialen Schicht ist nach alledem zu schließen, daß ein Unterschichtkind eine doppelt so große Chance hat zur Schule für Lernbehinderte geschickt zu werden wie ein Kind des Mittelstandes. Dies ist jedoch nicht in jedem Fall die relevante Sichtweise. Wesentlicher und nach der vorliegenden Information schwerer zu präzisieren ist die Entscheidung: welche (Arbeiter-) Kinder werden hilfsschulbedürftig, welche nicht? Schließlich gehen ja nicht alle Arbeiterkinder zur Lernbehindertenschule, da diese nur von 4 % der gesamten Vollzeitschulpflichtigen in Anspruch genommen wird. Von dieser Zahl geht jedenfalls die Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens (1972, S. 8) aus. SANDER stellt Prozentzahlen zur Prävalenz von Lernbehinderten zusammen, die zwischen 2,5 % und 7 % liegen (SANDER 1969, S. 34). Schon 1965 berichtet KINKEL von 4,67 % Lernbehinderten an Wiesbadener Schulen, gegenüber 1,97 % zehn Jahre zuvor. Die steigende Tendenz ist inzwischen keineswegs abgebogen; im Gegenteil häufen sich Beobachtungen, denen zufolge der Leistungsdruck in den Förderstufen der Gesamtschulen geradezu jenseits der bisher gültigen Selektionsgrenze der 4. Klasse Sonderschüler pro-

duziert ("Gesamtschulgeschädigte", siehe Mitteilungsblatt des VDS 1972, S. 14; zur Systemnotwendigkeit des erhöhten Leistungsdrucks in der Gesamtschule bzw. im gesamten Bildungssystem siehe ALTVATER und HUISKEN 1971, HIRSCH 1970). So machen wir wohl keinen Fehler wenn wir für eine grobe Schätzung der Lernbehinderten unter den Arbeiterkindern die Zahl von 5 % Lernbehinderten an der Gesamtschülerschaft zugrunde legen. Wenden wir auf diese Zahl den gerundeten Wert von 85 % Arbeiterkindern unter den Lernbehinderten an so folgt, daß 4,25 % aller Schüler lernbehinderte Arbeiterkinder sind. Ferner unterstellt, daß die Unterschicht 45 % der Bevölkerung ausmacht (und anteilig viele Schulkinder stellt), so errechnet sich endlich, daß 9,5 % der Unterschichtkinder die Lernbehindertenschule besuchen. Für die Mittelschicht errechnet sich mit den komplementären Werten ein Satz von rund 1,4 % sonder-schulbedürftiger Kinder. "Sonderschüler, d.h. minderbegabt, dumm und verhaltensgestört wird in erster Linie, wessen Eltern nicht nur beruflich an unterster Stelle stehen, also auch nicht als Arbeiter qualifiziert, sondern ungelernt und angelernt sind, selber nur Hilfsschulbesuch oder Volksschulbesuch hinter sich brachten und selbst schon in den Bereich der Asozialität geraten sind" (PREUSS-LAUSITZ 1970, S. 33).

Die hier exemplarisch aufgeführten Zahlen bieten genügend Berechtigung zu erwarten, daß man bei der Auswahl von Schülergruppen nach Schultypen unterschiedlicher Leistungsanforderung auch ertsprechend nach Intelligenz und nach sozialer Herkunft selegierte Gruppen vor sich hat. Ebenso bedeutet es, daß zwischen den Merkmalen sozialer Status, Intelligenz und Schulerfolg jeweils lineare Abhängigkeit besteht.

2.3. Sozio-ökonomische Faktoren als Persönlichkeitsdeterminanten

Die etwas umfänglich geratenen Ausführungen zur Sozialstruktur, ihren Untergliederungskriterien und strukturierenden Momenten, sowie die Illustration der Unterschichtslebensbedingungen geschah in der Absicht, die farblose Variable 'Sozialstatus' zu veranschaulichen und zu konkretisieren, da sie als Determinante von Persönlichkeitsmerkmalen untersucht werden soll. Indem uns an diesem Nachweis gelegen ist, sei es erlassen, in die Diskussion mit jenen einzutreten, die in Persönlichkeit oder Charakter die Gabe der Natur, Gottes oder der Vorfahren sehen. Eine gesellschaftswissenschaftlich interessierte Persönlichkeitsforschung tritt so bescheiden auf, daß sie es als großen Erfolg werten würde, wenn sie ein wenig der Varianz und der Fragen aufklären könnte, die genetisch und biologisch orientierte Wissenschaftler offenlassen. Welche biologischen, konstitutionellen und genetischen Faktoren auch im Spiel sein mögen, es interessiert uns der Einfluß der "konkreten Lebensbedingungen der zu sozialisierenden Menschen in den sozialen Klassen", es interessiert die Frage, "welche Charaktereigenschaften ... wird ein Kind der Arbeiterklasse unter den heutigen gesellschaftlichen Bedingungen erwerben können und müssen, um mit den für seine soziale Klasse typischen Problemen fertig zu werden" (GOTTSCHALCH et al. 1970, S. 32). Am Anfang der Überlegungen sollen nicht umweltorientierte Theoretiker der Persönlichkeitsgenese stehen sondern empirische Befunde, die die Annahme sozialer und ökonomischer Bedingung von Persönlichkeitsmerkmalen stärken. Schon lange bevor die soziolinguistische Forschung die erhebliche soziale Bedingtheit von Intelligenz ins öffentliche Bewußtsein gehoben hat, waren in der Erbe-Umwelt- oder nature-nurture-Diskussion der Psychologie die Argumente gefallen, die die prinzipielle Beeinflussbarkeit von Persönlichkeitsmerkmalen durch Umweltfaktoren belegen und seither wird

der Kampf um die Prozente mit wechselnder Überlegenheit geführt. Indem dies prinzipiell erwiesen ist, kann das Interesse unserer Untersuchung nicht sein, die Auswirkungen beliebiger exogener Faktoren nachzuweisen, und der Begriff der Umwelt- oder Milieuabhängigkeit wäre wesentlich zu präzisieren. Soziale und ökonomische Determinanten nachweisen bedeutet, Variationsquellen aufzudecken, die einen hohen Allgemeinheitsgrad haben, heißt Variationsquellen aufzuzeigen, die für große soziale Gruppen der Bevölkerung gelten, also im weiteren Sinne überindividuell und kollektiv wirksame Bedingungsfaktoren sind. Wenn auch diese Untersuchung im Kielwasser der umweltorientierten Argumentation segelt, so wollen wir diese nicht bezüglich der Begabungs-genese rekapitulieren, sondern uns gleich nicht-intellektuellen Merkmalen zuwenden.

Sozialpsychiatrische Untersuchungen sind für uns interessant und als Einstieg geeignet, da sie die relative Häufigkeit bestimmter Persönlichkeitsveränderungen auf einer sozialen Folie abbilden. Die soziale Unterlage ist die Wohngeographie US-amerikanischer Städte, die in ihren sich konzentrisch um den Stadtkern fügenden Zonen sehr unterschiedliche soziale Straten beherbergen (FARIS und DUNHAM, 1960). Im Stadtkern und der sich unmittelbar anschließenden Zone wohnt gewöhnlich die jüngste und verachtetste Einwanderergeneration. Es ist das Gebiet der Slums, der meisten Kneipen, der höchsten Wohnmobilität, mit der geringsten kommunalen Versorgung und Integration; hier wohnen unqualifizierte Arbeiter, Arbeitslose, verachtete Minoritäten. Je weiter die Wohngürtel sich von hier der Stadtperipherie nähern, desto höher werden die Mieten, wird die Qualifikation und das Einkommen der Bewohner, und es wächst die Zahl der Eigenheime. Manche Statusindizes machen sich diese sozio-ökonomisch vermittelte Gesetzmäßigkeit zunutze und berücksichtigen als einen ihrer Indikatoren Angaben über die Wohnlage (z.B. der WARNER-Index und der HOLLINGSHEAD-Index, s. u.). Nun stellen FARIS und DUNHAM fest, daß die

meisten schizophren Erkrankten (in Chicago und den Jahren 1922-34) aus dem Stadtzentrum stammen, und zur Peripherie hin die Inzidenz abnimmt. Insofern schizophrene Psychotiker konzentriert aus den desorganisierten und pauperisierten Stadtvierteln kommen, ist dies als eine Korrelation zwischen sozio-ökonomischem und psychischem Sein zu lesen.

Daß diese sozialpsychiatrische Untersuchung unserem Thema nicht allzu fern ist, zeigt die Aktenstudie von STROHMEYER (1967), die sich der Wohngeographie von Hilfsschülern in Marburg widmet. Sie fand, daß der größte Teil aller Hilfsschüler Marburgs in den Jahren 1920-1967 aus eng umrissenen Wohngebieten stammte, die sich wie folgt charakterisieren lassen: mittelalterliche Stadtviertel, Sanierungsgebiete (Oberstadt, Weidenhausen, Zwischenhausen), und Asozialen-Ghetto, "Aussatzrevier" (Krekel, Knutzbach). Die Wohnlage geht bei der sog. New-Haven-Studie (HOLLINGSHEAD und REDLICH, 1958) als ein Indikator von vielen in einen komplexen Index ein, mit dem die Untersucher nach einer schichttheoretischen Auffassung fünf soziale Straten definieren. Unserer Unterschicht entsprechen nach dem Hollingshead-Index die Schichten IV und V, die lohnabhängige Arbeiter aller Qualifikationsgrade, Verkäufer, Einwanderer und Slumbewohner umfassen. Hier bestätigt sich, daß diese Schichten beim Hervorbringen schizophrener Psychotiker höchstbedeutsam überrepräsentiert sind (HOLLINGSHEAD und REDLICH, 1958). Diese Daten lassen im Unklaren, welche Vermittlungsbahnen dafür sorgen, daß jemand der im Stadtkern unter unzulänglichen Verhältnissen lebt und der sozialen Schicht IV oder V angehört, erhöht durch schizophrene Erkrankung gefährdet ist, oder allgemeiner, wie "mental disorders" im sozio-ökonomisch bestimmbaren Rahmen erzeugt werden.

Für eine breite Strömung US-amerikanischer Untersuchungen, auf die PHILLIPS Bezug nimmt, und denen er eine empirische

Studie anschließt (PHILLIPS 1968, vgl. LANGER und MICHAEL 1963), erklärt sich die Häufung von "mental disorders", "psychological disturbance" oder "poor mental health" in der Unterschicht aus den dort massiert auftretenden "stress factors", verbunden mit häufigeren negativen und frustrierenden Erlebnissen beim Fehlen positiver, bestätigender Erfahrungen. Die soziale Lage wird in der Untersuchung durch den HOLLINGSHEAD-Index abgebildet und die drei psychischen Komplexe wie folgt operationalisiert:

- psychological disturbance mißt eine Mental-Health-Skala mit 22 Symptomen für "emotional and psychological distress" (PHILLIPS 1968, S. 42). Unterschichtpersonen erleiden demnach mehr psychische Störungen und überschreiten häufiger den kritischen Wert von vier zutreffenden Symptomen.
- Als Stress-Faktoren werden u.a. erfragt: Sorgen (worries) um die Gesundheit, den Arbeitsplatz, finanzielle und materielle Umstände, Probleme im interpersonalen Bereich mit Freunden, Nachbarn, Organisationen. Je niedriger der Status, desto mehr Stress-Faktoren werden berichtet.
- Zu den positiven vs. negativen Gefühlszuständen werden die Probanden gefragt, ob sie in den vergangenen Wochen etwas erreicht hätten, Erfolg hatten, anerkannt wurden, und ob die Dinge so liefen, wie sie es gerne wollten usw., oder ob sie sich gelangweilt, deprimiert oder unglücklich, einsam und isoliert usw. gefühlt hätten. Die ermittelte "Affekt-Balance" fällt sehr zu Ungunsten der Unterschichtler aus; sie berichten wenig Erfreuliches und mehr Besorgliches.

Untersuchungen wie diese, deren Ergebnisse mehrfach bestätigt wurden, können trotz einiger Unschärfe der Begriffe (mental health, disturbance) und der z.T. naiv anmutenden prakti-

schen Forderungen ("to increase these positive experiences without attempting to eliminate environmental stresses" (PHILLIPS 1968, S. 46) den Raum, den korrelative Beziehungen zwischen sozialen Merkmalen und psychiatrischen Befunden offenlassen, mit psychologischen Tatbeständen auffüllen. Sie besagen einerseits, daß ein erhöhter Pegel emotionaler Störungen die Inzidenz von schizophrener Erkrankung begünstigt. Zum anderen können aber auch diese selbst als psychische Auswirkung sozio-ökonomischer Faktoren gesehen werden. Diese sollten dann als Lebens- und Arbeitsbedingungen konkretisiert werden, auf daß man schließlich zu explikativen Beziehungen gelangt. Einen Fortschritt in dieser Richtung stellen Studien dar, die aus arbeitsmedizinischer Sicht pathogenen Effekten von Arbeitsplätzen nachgehen. Arbeitsplatz und Arbeits-tätigkeit sind wesentlicher Indikator und Bedingungsfaktor anderer sozio-ökonomischer Merkmale, da Qualifikation, Verdienst, Wohnbedingungen etc. damit korrespondieren. ABHOLZ nimmt eine Durchsicht der Veröffentlichungen vor, die die Rolle des industriellen Arbeitsplatzes für die Ätiologie psychischer Erkrankung behandeln. Diese zeigen, daß die Arbeiter eine höheres Maß an psychischen Störungen aufweisen, die mit monotoner, zu schwieriger, nach ihrem Empfinden zu verantwortungsvoller Arbeit betraut sind, deren Tätigkeit zuviel Aufmerksamkeit auf die Maschine verlangt oder ihnen zu wenig Entscheidungsspielraum läßt (de VEER 1955, zit. n. ABHOLZ 1970, S. 148). Eine weitere dort referierte Studie (KORNHAUSER 1965, zit. n. ABHOLZ 1970, S. 148 f) verglich Fabrikarbeiter bezüglich mental health mit white-collar Arbeitern. Diejenigen Arbeiter hatten die geringste psychische Gesundheit, die als Ungelernte repetitive Arbeit ausführten. Besser ging es den Arbeitern in abwechslungsreicher Tätigkeit. Auch spezielle Bedingungen

industrieller Arbeitsplätze sind auf ihre psychotropen Auswirkungen hin untersucht worden, z.B. Lärm. Zwei Gruppen von Stahlwerksarbeitern, deren eine unter starkem Lärm arbeitet, unterscheiden sich deutlich nach dem Vorkommen vegetativer Störungen. Obwohl die Lärmarbeiter nach ~~resistenterer~~ Konstitution und höherer Belastbarkeit selegiert sind, zeigen sie neben den somatischen Beschwerden auch häufigere Störungen des sozialen Zusammenlebens in Familie und Betrieb (LEHMANN 1970). Unsicherheit des Arbeitsplatzes, fehlende Aufstiegsmöglichkeiten, physische Belastungen und die Unmöglichkeit, seine Fähigkeiten bei der Arbeit einzusetzen, werden als psychisch krankmachende Faktoren angeführt. Es fällt auf, daß die als pathogen erkannten Momente auch zur allgemeinen Charakterisierung des Unterschicht-Arbeitsplatzes genannt werden:

- monotone, repetitive Maschinenarbeit
- Lärm
- geringe Aufstiegsmöglichkeiten
- unsichere Arbeitsplätze etc. (siehe oben).

Die belastenden Faktoren gelten also nicht nur für einige besonders ungünstige Arbeitsplätze, vielmehr kommt ihnen eine allgemeinere Bedeutung zu für alle industriellen Arbeitsplätze. Sie müßten in demselben Maße psychisch labilisierende Auswirkungen zeitigen, wie sie als Charakteristika für den jeweiligen Arbeitsplatz gelten. Ob nun innerhalb der Arbeiterklasse unterschieden wird zwischen dem stark oder weniger stark pathogenen Arbeitsplatz, oder ob die industriellen Arbeitsplätze mit denen von Angestellten und anderen Mittelschichtlern verglichen werden, es gilt, daß manuelle Arbeit unter den erforschten Bedingungen mehr Belastungsfaktoren mit sich bringt und daß mit Auswirkungen auf die Persönlichkeit zu rechnen ist.

Es sind nun zwei Vermittlungsbahnen auszumachen, über die die Art der Arbeit sich persönlichkeitsbildend oder -ändernd auswirkt. Zum einen wirkt sie direkt auf den, der sie voll-

zieht, indem sie seine affektiven und intellektuellen Eigenschaften beeinflusst. Andererseits teilt sie sich über den Arbeitenden dessen Bezugspersonen mit, z.B. seinen Kindern. Daß die Bedingungen des Arbeitsplatzes, die dort vorwaltenden Freiheitsgrade und die aus ihm ableitbaren Tugenden, Werte und Einstellungen, das Erziehungsverhalten und seine Zielrichtung prägen, ist in verschiedenen Arbeiten dargestellt worden (zuerst von ABERLE und NAEGELE 1963). KOHN stellt einen Katalog von Werthaltungen zusammen, der für den Arbeitsplatz des Arbeiters wie für dessen Erziehung maßgeblich ist:

- Gehorsam gegenüber Anweisungen
- Einhaltung von Geboten
- Ordnung, Sauberkeit, äußere Einordnung, **Nicht-Auffallen**
- Konformität gegenüber Vorschriften (KOHN 1959 a, b).

PEARLIN und KOHN (1966) bestätigen, daß stärkere Überwachung bei der Arbeit, Beschäftigung mit Dingen, geringe Möglichkeit zur Selbstbestimmung bei der Arbeit mit höherer Bewertung von Gehorsam korreliert. Läßt die Arbeit Dispositionsmöglichkeiten, besteht sie im Umgang mit Menschen, Symbolen, Ideen, unterliegt sie geringerer Überwachung, so werden Autonomie und Selbstkontrolle als erstrebenswert genannt. Offenbar geben die beiden sozialen Gruppen, die nach den STEINER'schen Kriterien (1967 s.o.) durch ihr Verhältnis zur Produktion unterschieden sind, ihre soziale Erfahrung u.a. über ihre Erziehungseinstellungen an ihre Kinder weiter, bzw. sind selbst Produkt einer derartigen Erziehung, die Einstellungen und Eigenschaften tradiert. Diese Bewußtseinsinhalte sind keineswegs als statisch anzusehen, sondern sie verändern sich mit den Arbeitsbedingungen und der Berufssituation, auch beim erwachsenen Individuum (berufliche Sozialisation). Der soeben skizzierte Umsetzungsweg von sozio-ökonomischen in psychische Strukturen ist funktional und zielstrebig auf ein gewünschtes Soziali-

sationsergebnis gerichtet. Diese unterstellte Intention fehlt indes bei einem anderen Transformationsweg, den die psychisch belastenden Arbeitsbedingungen gehen: ein Erwachsener wird emotional so mit einem Kind verkehren, wie ihn seine im Falle von Arbeitsbelastung labilisierte Struktur nötigt. Die häufig festgestellte Inkonsistenz des Erziehungsverhaltens der Unterschicht, die Orientierung an Äußerlichkeiten, an der keine Regelmäßigkeit erkennbar ist, die weniger kontrollierten emotionalen Umgangsformen und die häufigere Bejahung und Anwendung von Körperstrafe können hierzu geltend gemacht werden (siehe u.a. KOHN 1963, EWERT 1966, THOMAE 1972, S. 760). Viele Arbeiten der Sozialisationsforschung befassen sich hauptsächlich mit sozialisationswirksamen Werten, Normen und Einstellungen als den vermuteten Determinanten späterer psychischer Merkmale (siehe MOLLENHAUER 1968, S. 288). Gewiß werden die erforschten Einstellungen und Werthaltungen den zwei hauptsächlich sozialen Schichten - Mittelschicht und Unterschicht-zugeordnet. Meist ist es jedoch dem Leser überlassen, die als determinierend dargestellten Variablen als ihrerseits determiniert abzuleiten, und den Vermittlungsweg auch nach "rückwärts" zur Situation am Arbeitsplatz zu verfolgen, so daß Erziehungshaltungen, Werte und Normen nicht als letzte Verursachungsmomente des Sozialcharakters (ROLFF 1969) gelten, sondern den Rang von Vermittlern zugewiesen bekommen, die materielle und gesellschaftliche Gegebenheiten tradieren helfen. Diesen Weg zu gehen, machen die Arbeiten von KOHN und Mitarbeitern möglich.

Die Wahrscheinlichkeit des Zusammenhanges von Arbeitsplatz und Persönlichkeitsmerkmalen wurde aus verschiedenen Untersuchungsergebnissen konstruiert. Ähnliches soll nun ausgehend von den materiellen Bedingungen des Sozialisationsprozesses versucht werden, mit Einkommen und Wohnverhältnissen

als wesentlichen Faktoren. Allgemeine Charakteristika dieser Gegebenheiten in der Unterschicht sind bereits aufgeführt worden. Verschiedene Untersuchungen in England zeigten übereinstimmend die negativen Auswirkungen mangelhafter Wohnverhältnisse und dürftiger Lebensumstände auf den Schulerfolg (z.B. NEWSON und NEWSON, 1963; JACKSON und MARSDEN 1962, DOUGLAS 1966). Bei diesen ist von den Auswirkungen auf die intellektuelle Kapazität die Rede und von affektiven Merkmalen nur soweit, wie diese im Schulerfolg zum tragen kommen. Die Bedeutung der Wohnverhältnisse auf die Entfaltung affektiver Persönlichkeitsmerkmale ist aus der Untersuchung von ROY zu folgern, die einen "direkten Zusammenhang zwischen zunehmender Milde in der Kindererziehung und der Anzahl der Wohnräume ergab" (ROY 1950, zit. n. GOTTSCHALCH et. al. 1970, S. 64). Die Auswirkungen der in physikalischen Einheiten meßbaren Umstände wird auch in diesem Falle einerseits über die Interaktion geschehen, die die Umstände den dort Wohnenden aufzwingen bzw. ermöglichen. "Aus dieser materiellen Situation wird klar, daß Verhaltens-einschränkungen und Disziplinierungen in der Erziehung überwiegen" (GOTTSCHALCH et al. 1970, S. 54), unddaß die Erziehenden Gehorsam, Ruhe und Rücksicht verlangen. Als direkte Vermittlung, die nicht über Interaktionsprozesse mit Bezugspersonen läuft, sind die Einschränkungen zu sehen, die räumliche Enge, der Verzicht auf Privatsphäre und ein eigenes Bett, der Mangel an Spielzeug und Ausstattung für die persönlichen Erfahrungs- und Entfaltungsmöglichkeiten mit sich bringen. Die allgemeinen Einschränkungen gelten prinzipiell für Kinder und Erwachsene, dürften jedoch erstere härter treffen, da die Erwachsenen die "Ruhe und Rücksicht ...mit brutaler Selbstverständlichkeit in erster Linie von den kleineren und unbedeutenderen Familienmitgliedern gegenüber den größeren und stärkeren" fordern (HOERNLE 1969, S. 58).

Die für unsere Argumentation bemühten Untersuchungen und Zitate sind Splitter einer Forschungsrichtung, deren Sekundärliteratur sogar bereits zu einem beachtlichen Strom angeschwollen ist (GOTTSCHALCH et al. 1970, 1971, BRECHSTEIN 1971, RASPE 1972, FÜRSTENAU 1971, ROLFF 1969, OEVERMANN 1969, MOLLENHAUER 1969 und einige mehr). Sie waren ausgewählt, um die Argumentationsrichtung an wichtigen Stellen exemplarisch zu belegen. Der Sozialisationsforschung ist jenseits der Auffassung, daß viele Verhaltensweisen der sozialen Bedingtheit unterliegen, kein gemeinsamer theoretischer Ansatz inne. Vielmehr sind ihre Ergebnisse eine Kompilation theorie- und teilweise hypothesenlos gewonnener Fakten, die eklektisch nebeneinander gestellt werden (vgl. BOSHOWITSCH 1970, S. 83 ff). Wenn hier dennoch auf Ergebnisse der Sozialisationsforschung zurückgegriffen wurde, so in der Ansicht, daß sie durch die Einordnung in einen Gedankengang aufgewertet werden und zu dessen Abstützung dienen können. Der Gedankengang versucht, ökonomischen und gesellschaftlichen Faktoren wie Arbeitstätigkeit und Verhältnis zum Produktionsprozeß, Wirkungsmöglichkeiten auf die Bestimmung von Persönlichkeitsstruktur und Persönlichkeitsmerkmale einzuräumen. GUILFORD betrachtet Persönlichkeit aus allen möglichen Blickwinkeln, nur nicht aus dem sozialen (GUILFORD 1964, S. 9). Indes legt der bisherige Gedankengang nahe, Begriff, Genese und Gegenstand der Persönlichkeit fruchtbar und notwendig auf eine gesellschaftliche Unterlage zu stellen. Es können die gegenwärtigen Konzeptionen und Beschreibungsdimensionen von Persönlichkeit nicht so allgemeingültigen und überzeitlichen Charakter haben, daß sie jedwede Persönlichkeit, gleich welcher Gesellschaftsordnung, gleich welchen Entwicklungsstandes der Produktivkräfte in stets relevanten Termini beschreiben und erklären können. Im "Lehrbuch der empirischen

Persönlichkeitsforschung" räumt HERRMANN (1969, S. 348 ff) sozialen, kulturellen und epochalen Einflüssen sowie Sozialisierungseffekten Wirkmöglichkeiten auf die Persönlichkeitsstruktur und ihre Eigenschaften ein. Ein weiterer Fortschritt der Persönlichkeitspsychologie könnte die deskriptiven Persönlichkeitskonstrukte, die HERRMANN beschreibt (z.B. Interferenzneigung, Leistungsstreben, Ängstlichkeit, S. 191 ff) um ein möglicherweise explikatives Konstrukt bereichern, das 'Sozialpersönlichkeit' oder "Sozialsyndrom" heißen könnte und die Persönlichkeitsmerkmale umfaßt, die in Abhängigkeit unterschiedlicher sozio-ökonomischer Existenz und Arbeitsbedingungen festgestellt werden. Wenn zur Formulierung eines solchen Konstruktes noch nicht genügend zielbewußt erhobene Fakten vorliegen, so könnten hier und da versprengt auffindbare Ergebnisse die Anwartschaft auf Berücksichtigung verdienen. Aus dem Faktenreichtum der Sozialisationsforschung treten sogleich schichtspezifische Merkmale hervor wie "deferred gratifikation pattern", Planungshorizont, Rollendistanz u.v.m. . Diese lassen wir nun unberücksichtigt zugunsten genauer explizierter und möglichst operationalisierter Merkmale, die als traits im Sinne der Persönlichkeitsforschung angesprochen werden können (vgl. GRAUMANN 1960). Solche Persönlichkeitsvariablen sollen in den folgenden Abschnitten in Abhängigkeit vom sozio-ökonomischen Status betrachtet werden.

2.4. Soziale Herkunft und Ängstlichkeit

Zum Zusammenhang der sozialen Schichtzugehörigkeit und dem Ausmaß von Ängstlichkeit werden alle drei möglichen Ansichten vertreten:

- a. Es besteht keine Beziehung zwischen Angst und sozio-ökonomischem Status (SARASON et al. 1971)
- b. Je niedriger die soziale Schicht, desto stärker die Ängstlichkeit (GÄRTNER-HARNACH 1972)
- c. Ängstlichkeit kommt mehr in der Mittelschicht als in der Unterschicht vor (GOTTSCHALCH et al. 1971; die Autoren begründen diese Position mit einer psychoanalytischen Herleitung, daß Angst ein neurotisches Symptom, und Neurosen eine Verarbeitungsform der Mittelschicht seien, was sie mit Zahlenmaterial von HOLLINGSHEAD und REDLICH, 1958, abstützen; zu dieser Hypothese später).

Nach der bisher in dieser Arbeit vertretenen Position muß hier konsequenterweise die Auffassung vorgebracht werden, daß Ängstlichkeit (bei Schulkindern, auf die wir die Betrachtung beschränken) in der Unterschicht in erhöhtem Maße erzeugt wird und vorkommt. Um diese These nicht sogleich durch einen sehr engen oder spezifischen Angstbegriff modifizieren oder differenzieren zu müssen, greifen wir gern auf die Vielfältigkeit der Bestimmungsmerkmale zurück, die für Angst angeführt werden. Angst wird als unangenehmer Spannungszustand wahrgenommen und kann subjektiv von anderen Zuständen unterschieden werden. Angst ist ein Erregungszustand, der sich in Spannung, Unruhe und Unwohlsein bemerkbar macht. Angst ist ein Gefühl des Bedrohtseins und die Bereitschaft zur Reaktion. Soviel zum Zustand Angst. Ängstlichkeit wäre die persönliche Neigung häufig und durch geringere Auslöser Angst(-zustände) zu erleben (siehe GÄRTNER-HARNACH, 1972, S. 11-23, SARASON et al. 1971, S. 13 ff). An operationalen Definitionen (Angstskalen

und -fragebögen) herrscht kein Mangel. Übereinstimmend bezeichnen sie den als ängstlich, der in vielen Fällen zugibt, daß er sich Sorgen macht, ängstlich ist, sich fürchtet und beunruhigt ist. Je nach den erfragten Objekten wird unterschieden zwischen allgemeiner, manifester Angst oder Schulangst, Prüfungsangst u. Ä. .

Bei der Annahme, daß Ängstlichkeit bei Unterschichtkindern häufiger oder geprägter ist als bei Mittelschichtkindern, gehen wir davon aus, daß ihre sozialen und materiellen Sozialisationsbedingungen, wie sie dargestellt wurden, eher dazu angetan sind, das Auftreten von Gefühlen der Spannung, Bedrohung und Besorgnis zu begünstigen, als man dies von den üppigeren und kindzentrierten Mittelschichtsbedingungen annehmen sollte. Für GÄRTNER-HARNACH (1972, S. 124) spricht "die Mehrzahl der Befundefür, daß Kinder aus niedrigem sozialen Milieu eher anfällig für Schul- und Prüfungsangst sind, wie ja überhaupt immer wieder beobachtet worden ist, daß Kinder aus der unteren Schicht insgesamt emotional instabiler, unsicherer und sozial schlechter angepaßt sind". Auch die Ergebnisse von LANGER und MICHAEL, sowie von PHILIPPS (1963 bzw. 1968) zeigten ja, daß unter den sozio-ökonomischen Bedingungen der Unterschicht die psychische Belastung und Gefährdung höher ist. Empirische Untersuchungen zum Thema Schulangst - soziale Schicht können die Annahme sehr wohl bestätigen. Bei 1120 englischen Schulkindern (1. Jahr grammar school, Alter 11 Jahre) steigt der Testwert eines Schulangstfragebogens aus je niedrigerer Schicht die Kinder stammen. Die Kinder angelernter und ungelernter Arbeiter (semi-skilled, unskilled) geben am meisten Schulangst an. Die größte und durchgängigste Differenz der Angstwerte in Abhängigkeit von der Berufsklasse ist die zwischen nicht-manuellen und manuellen Arbeitern (DALE 1969, S. 21). Daß dies der größeren Offenheit beim Zugeben von Angstsymptomen zu schulden sei, weist DALE mit dem Hin-

weis auf die Lehrerbefragung, die das Ergebnis bestätigt, zurück. DALE beschränkt die Begründung der schichtspezifischen Differenz auf das für Unterschichtkinder neuartigere Milieu der grammar school und auf ihre Besorgnis vor den kommenden Schulanforderungen.

Einen erheblichen Teil unterprivilegierter amerikanischer Großstadtkinder aus den inneren Stadtvierteln mit hoher Arbeitslosigkeit und vielen Armut-Familien berücksichtigt die Untersuchung von DUNN, 1968 (N = 708, Alter 10-14 Jahre). Die Teilstichprobe der lower class Kinder weist signifikant höhere Test-Angst-Werte auf als die Mittelschichtgruppe. Dies Ergebnis komme wesentlich durch die Verhältnisse bei den jüngeren Kindern (elementary school level) zustande. CROAKE (1969) fragt nicht nach dem Grad der Ängstlichkeit anhand einer eingeführten Angst-Skala, sondern nach der Zahl der angstauslösenden Objekte (Tiere, Naturphänomene, Zukünftiges etc.), findet aber auch, daß die Kinder der lower socioeconomic class mehr Angstobjekte nennen als die Mittelschichtkinder. Die Probanden wurden anhand einer Schichtskala den zwei sozialen Klassen zugeschlagen (N = 223, Schulkinder der 3. und 6. Klasse). Auch hier wird die schichtspezifische Varianz vorwiegend durch die jüngeren Probanden verursacht.

Die diesen Ergebnissen kontroverse Auffassung von SARASON und Mitarbeitern (1971, S. 240 f.), die keine Beziehung zwischen Prüfungsangst und Indizes der sozialen Schichtung erwarten, fußt unter anderem auf dem Vergleich von Schülergruppen zweier Gemeinden, deren Klientel sozial unterschiedlich selektiert ist. Die winzige, wenn auch hochsignifikante Korrelation zwischen Testangst und Berufsniveau ($\bar{r} = .12$) die SARASON weginterpretiert, fällt m.E. nicht zuletzt deshalb so gering aus, weil die niedrigsten Straten der Stichprobe Facharbeiter und kleine Handel- und Gewerbetreibende waren, während bei DALE, DUNN und wohl auch bei

CROAKE das gesamte soziale Spektrum nach unten mit erfaßt wurde. Die untersten Straten der Bevölkerung, angelernte und ungelernte Arbeiter, sowie die in den USA zahlreichen Arbeitslosen, so unsere Vermutung, dürften die wesentlichen Verursacher einer Korrelation Schicht-Ängstlichkeit sein. Für sie gelten am deutlichsten die desorganisierenden und emotional labilisierenden sozio-ökonomischen Bedingungen. SARASON und Mitarbeiter stellen dann Ergebnisse vor, die ihrer These widersprechen (1971, S. 241 f.): Die Väter hochhängstlicher Jungen weisen weniger Schulbesuchsjahre auf (was als Statusindikator zu werten ist) als die von weniger ängstlichen Jungen. Da die Autoren hauptsächlich argumentieren, es bestehe kein enger Zusammenhang zwischen Ängstlichkeit und sozialer Schicht, können wir diese Diskussion vorerst auf sich beruhen lassen, denn von der Enge des Zusammenhanges von sozialen und psychischen Merkmalen soll später gesprochen werden. Zur Frage der Übertragbarkeit der bisher referierten US-amerikanischen Untersuchungsergebnisse auf bundesdeutsche Verhältnisse kann anhand einer Untersuchung von FIEBICH (1972) Stellung genommen werden. Als Ängstlichkeitsskalen verwendete er die "Marburger Liste" (ZIMMERMANN und WEISSE 1969 unv. ; sie nimmt Rücksicht auf die Applikation an Lernbehinderte) und den Kinder-Angst-Test (von THURNER und TEWES), deren Items manifeste Angst erfassen sollen. Soziale Merkmale wurden mit dem Interesse-Milieu-Fragebogen erhoben (von KEMMLER und ZINGELER, unv.), dem ein etwas verschwommener Milieu-Begriff eigen ist. Zu einigen Items, die als Indikatoren für soziale und materielle Verhältnisse genommen werden können, zeigen sich signifikante wenn auch sehr niedrige Korrelationen der Rohwerte beider Angstfragebögen in der Richtung, daß Jungen aus "schlechtem Milieu" (unqualifizierter Vaterberuf, selten Ferien mit den Eltern, kein eigenes Zimmer, geringer Bücherbesitz u.a.

höhere Angst- und Neurotizismuswerte haben. Die niedrigen Korrelationskoeffizienten (bis max. über .20) sind als Minimumschätzungen anzusehen, wenn man bedenkt, daß die Korrelationen an einer homogenen, sozial negativ selektierten Gruppe von 200 Hauptschülern berechnet sind. In demselben Sinne konnte SCHELL (1971 unv. zit. n. FIEBICH 1972, S. 434) die Hypothese, daß lernbehinderte Sonderschüler bedingt durch ihre ungünstigen Milieufaktoren ein höheres Angstniveau als Volksschüler aufweisen, mit 10 % Irrtumswahrscheinlichkeit bestätigen. An anderer Stelle bekräftigt SCHELL (1973, S. 2) die Annahme, daß ein frühkindliches Erfahrungs- und Erziehungsdefizit - wie es niedriges sozio-ökonomisches Milieu mit sich bringt - die Ausweitung angstbesetzter Bereiche begünstigt. Diese Annahmen können durch medizin-soziologische Untersuchungen abgesichert werden, die in Anbetracht ihres Alters und ihrer fachlichen Provenienz mit beachtlicher methodischer Sorgfalt angefertigt wurden: v. HARNACK 1953 und 1958. Von einer repräsentativen Stichprobe von 2400 Hamburger Schulanfängern wurden durch standardisierte Interviews, die anlässlich der Einschulungsuntersuchungen mit den Müttern geführt wurden, Verhaltensauffälligkeiten und soziale Merkmale erfragt. So wurde die Stellung im Beruf nach fünf Stufen klassifiziert, wobei Arbeiter (unterschieden nach qualifiziert und unqualifiziert) von (gehobenem) Mittelstand und Oberschicht abgehoben sind. Wohnverhältnisse wurden anhand der Relation Zimmer pro Person in drei Klassen "gut", "ausreichend", "schlecht" aufgeteilt. Mit den Bestimmungsmerkmalen für "Milieu" verläßt v. HARNACK den Boden materieller oder soziologischer Angaben wenn er geschiedene Ehen, uneheliche Geburt und Nervosität der Mutter als Hinweise auf schlechtes Milieu wertet. Seine Daten zeigen jedoch, daß diese Erscheinungen vorwiegend der Unterschicht, insbesondere der unqualifizierten Arbeiterschaft zugeordnet sind, ebenso wie schlechte Wohnverhältnisse, Wohngegend in der Innenstadt und höhere Kinderzahl.

Auf dem Hintergrund dieser im weiteren Sinne sozialen und materiellen Angaben bildet der Untersucher die Häufigkeiten diverser frühkindlicher Verhaltensauffälligkeiten ab. Der Prozentsatz der mit irgendwelchen Störungen behafteten Kindern variiert kaum zwischen den sozialen Schichten. Während die sozialen Oberschichten sich jedoch hauptsächlich über schlecht essende und hypermotorische Kinder sorgen, kommen folgende schwerwiegende Auffälligkeiten bei den Kindern unqualifizierter Arbeiter gegenüber anderen Schichten signifikant gehäuft vor:

- ausgesprochene Angst und Furchtsamkeit
- Trotz und Wutreaktionen
- Enuresis
- "Lügen und Stehlen"
- Tics
- unruhiger Schlaf
- pathologische Gewohnheiten (z.B. Daumenlutschen, Nägelbeißen, Masturbieren)

Der Untersucher macht Merkmale der sozialen Schicht - Wohndichte, die Qualität der Nahrung, das "Milieu" und erzieherisch-vermittelnder Art - den Grad der erzieherischen Zuwendung - für die schichtspezifische Häufung von Verhaltensauffälligkeiten verantwortlich. Zur sozialen Verteilung von Ängstlichkeit, von der unser Einblick in diese Untersuchung motiviert war, ist auszuführen, daß die Kinder der unteren Unterschicht mehr Angst und Furchtobjekte nennen (meist Angst vor Dunkelheit und Alleinsein, bzw. Furcht vor Gewitter und Tieren) als die Kinder höherer Sozialstraten (vgl. hierzu die Arbeit von GROAKE, s.o.)

Als v. HARNACK (1958) 1335 der zuvor erfaßten Kinder als meist 10jährige nachuntersucht (wobei durch die Sickerquote keine Selektionseffekte eingetreten seien) stellt er fest, daß die soziale Verteilung von Verhaltensstörungen sich noch mehr zu ungunsten der Unterschicht, insbesondere der unqualifizierten Arbeiterschaft verschoben hat. "Die sozial bedingten Unterschiede sind jetzt **w e s e n t - l i c h** stärker ausgeprägt als zur Zeit der Einschulung"

(v. HARNACK, 1958, S. 22) "Verhaltensgestörte Kinder sind in den sozial schlechter gestellten Schichten sehr viel häufiger als in den sozial besser gestellten (27,9 gegenüber 11,8 %)" (v. HARNACK 1958, S. 86).

Während Verwahrlosungserscheinungen ebenfalls konzentriert unter sozio-ökonomisch ungünstigen und desorganisierten Bedingungen auftreten, findet sich eine gleichmäßige Verteilung von Erscheinungen vegetativer Labilität über alle Sozialschichten. Zu diesen rechnet der Autor u.a. Erbrechen, Ohnmacht, Kopf- und Leibschmerzen, Übelkeit und Schwindel, Symptome also, die auch die moderne Auffassung vom Vela-Syndrom (siehe FAHRENBERG 1965) bestimmen.

Indem wir diese Studien befragten auf weitere **schichtspezifisch** verteilte Merkmale, wurde der Kreis der interessierenden Komplexe, ausgehend von der Dimension Ängstlichkeit, so erweitert, daß auch die Bedeutungsfelder von vegetativer Labilität, Verhaltensstörung und Neurose berührt wurden. Wir können diese Ausdehnung bewußt vornehmen und begründen mit wechselseitigen Überschneidungen der Komplexe Ängstlichkeit, Verhaltensauffälligkeit, Neurose. V. HARNACK sieht, so kann man schließen, keine Unterschiede in der Erscheinungsform zwischen Verhaltensabweichung, Verhaltensstörung und Neurose, sondern scheidet sie hauptsächlich nach Therapieresistenz und der Wahrscheinlichkeit der Spontanremission, wobei er den Terminus Neurose den schwereren Schädigungen vorbehalten möchte. Zum Verhältnis Ängstlichkeit-Verhaltensstörung liefert er einen empirischen Befund: Die "sehr ängstlichen Kinder" weisen im Vergleich mit den "nicht oder nur wenig ängstlichen Kindern" (meist signifikant) erhöhte Prozentsätze aller erfaßten Verhaltenstörungen auf. (1953, S. 63). Starke Ängstlichkeit ist demnach eine Verhaltensstörung, die häufig andere neurotische Erscheinungsformen begleitet. Was bisher für die Ängstlichkeit gezeigt werden konnte, wäre nun auch für neurotische Merkmale weiter zu belegen. Im Weiteren kommen wir dabei auch nicht um eine Abgrenzung der beiden Gegenstände herum.

Um mehr empirisches Material zur sozialen Verteilung neurotischer Merkmale sichten zu können ist es sinnvoll und notwendig, den Gegenstandsbereich 'Neurose', wie bereits geschehen auf 'neurotische Merkmale' und noch weiter auf 'Neurotizismus' auszugehen. Wir haben dann eher ein Merkmal, das die Vorstellung gradueller Abstufungen, also auch schwacher Ausprägungsgrade gestattet. EYSENCKS Explikation des Verhältnisses von Neurose und Neurotizismus kann uns zunächst Klarheit verschaffen: Neurotizismus sei die mangelhafte emotionale Stabilität, "die den Menschen dazu disponiert, bei großer Belastung neurotische Symptome zu entwickeln und schließlich einen Nervenzusammenbruch zu erleiden" (EYSENCK, 1967, S. 120); die Neurose sei das Ergebnis einer emotionalen Belastung bei einem Nervensystem, das zur Ausbildung neurotischer Mechanismen prädisponiert ist. Als Operationalisierungen dieses Neurotizismusbegriffes verwendet FIEBICH (1972) zwei Fragebögen, die verschiedene Übersetzungen des Junior Eysenck Personality Inventory sind (JEPI, EYSENCK 1965), welcher Auskunft über Extraversion und Neurotizismus sowie Lügentendenz geben soll. Wie zur Dimension Ängstlichkeit findet FIEBICH (1971 s.o.) zum Teil signifikante aber sehr niedrige Korrelationen zu Items des Milieufragebogens. Zu der Tendenz zu höheren Neurotizismuswerten bei ungünstigeren Milieudikatoren ist dasselbe zu sagen, wie bei den analogen Koeffizienten die Ängstlichkeit betreffend angemerkt wurde. Den JEPI in der Übersetzung von BUGGLE, GERLICHER und BAUMGÄRTEL (1968 a, b) läßt SCHICK von 91 Jungen und Mädchen der dritten, vierten und sechsten Volksschul-Hauptschulklasse beantworten. Die Dimension Neurotizismus variiert unabhängig von der Schichtzugehörigkeit. Soweit aus der Darstellung ersichtlich, wurde jedoch ein völlig unzureichendes Modell von vier Schichten ohne Ordinalskalenniveau verwendet.

2.5. Exkurs: Neurotizismus und Ängstlichkeit

Solange die Untersuchungen, die Hinweise auf die soziale Verteilung von Neurotizismus bei Schulkindern geben könnten, zu keinen verlässlichen Aussagen führen, ist zu klären, ob denn für Neurotizismus die gleiche Begünstigung durch widrige sozio-ökonomische Bedingungen angenommen werden kann. Aus der Verquickung von Angst und (neurotischen) Verhaltensauffälligkeiten, die v. HARNACK's Untersuchungen anzeigten, wäre dies zu folgern - wenn der Zusammenhang zwischen beiden genügend eng ist. Am einfachsten ist die Frage nach der Art und der Enge des Zusammenhanges zu beantworten, wenn man den Standpunkt operationaler Definition einnimmt und frei nach BORING definiert "unter Angst (verstehen) wir das, was objektive Angstskalen messen" (SCHELL 1972, S. 9). Zwischen solcherlei objektiven Skalen, die Angst bzw. Neurotizismus erfassen, findet man enge **Korrelationen**. Angstskalen wie Marburger Liste und Kinder-Angst-Test einerseits und die Neurotizismusdimensionen der beiden JEPI-Übersetzungen (wie sie auch von FIEBICH 1972 und SCHMITT 1972, S. 248 ff verwendet wurden) ergeben an Teilstichproben von insgesamt 196 Hauptschülern und -schülerinnen Interkorrelationen von nicht weniger als 0,50, häufig höher bis über 0,70. Beide Untersuchungen und weitere, die mit Fragebögen an Schulkindern arbeiten, wurden in einem Forschungsprojekt unter der Leitung von A. SCHÜRER durchgeführt. Diese Korrelationen zu interpretieren führt zu der Ansicht, daß Angst und Neurotizismus meist in ähnlichen Ausprägungsgraden angetroffen werden, bzw. daß eine große Ähnlichkeit zwischen den beiden Dimensionen besteht. Die außerordentliche Höhe der Koeffizienten stimmt indes skeptisch, da sie eher zur Fusion der beiden Konzepte auffordern, als daß sie diese definieren und inhaltlich klären helfen. Die gängigen operationalen Definitionen von Ängstlichkeit und

Neurotizismus weisen beide als eng verwandte, keineswegs unabhängige Dimensionen aus, jedenfalls dann, wenn sie als Q-Daten (Fragebogendaten) vom Subjekt erhoben werden.

Andere Autoren haben Bedenken bei der Verwendung des Terminus Neurotizismus, wenn sie sich zu dessen Klärung nur auf den Fragebogen verwiesen sehen. Sie versuchen, zu den beobachtbaren Einzelheiten, die der Begriff umfaßt, zurückzukehren und schicken sich an, ihn wieder mit anschaulichen und konkreten Verhaltenselementen zu füllen (siehe SCHICK 1971). Um u.a. zu erfahren, welche Entsprechungen im Schulverhalten die Persönlichkeitsdimensionen Neurotizismus und Extraversion haben, korreliert SCHICK die Dimensionen des JEPI (Übersetzung von BUGGLE et al. 1968, a, b) mit den acht Komponenten des sog. Kinderfragebogens von KEMMLER (1967). Die untersuchte Population sind 91 Volksschüler und -schülerinnen der dritten, vierten und sechsten Volksschul-/Hauptschulklasse. SCHICK findet signifikante und beträchtlich hohe Korrelationen (viele sind größer als 0,50) zwischen Neurotizismus und z.B. den Komplexen Konzentration, Schulanpassung, Affektivität und interpretiert wie folgt: "Neurotizistische Kinder können sich sehr schlecht konzentrieren und an die Schulwirklichkeit anpassen; sind sehr affektiv und tun sich teilweise schwer im Kontakt mit anderen; sie zeigen eine eher negative Einstellung zur Schulleistung"... (SCHICK 1971, S. 175). Der Autor schlägt vor, die Dimensionen Affektivität, Konzentrationsmangel, schlechte Schulanpassung, negative Einstellung zur Schulleistung, Mangel an Kontakt zum allgemeineren Begriff "Störbarkeit" zusammenzufassen. Da die Komponenten dieses Komplexes trefflich mit Neurotizismus korrelieren, meint SCHICK "im Persönlichkeitsfaktor Neurotizismus eine allgemeine Bedingung des Schulverhaltens gefunden" zu haben (S. 176), und er überträgt EYSENCK's Annahme von der Erbllichkeit

neurotischer Anfälligkeit auf das korrelierende Merkmal Störbarkeit: "... dann heißt das: Schulverhalten ist nicht nur eine Funktion von Umweltbedingungen" (SCHICK, S. 176). Das mag sein, aber aus den vorgelegten Ergebnissen ist es nicht zu entnehmen. Bevor pädagogisch so bedeutsame Schlüsse gezogen werden, ist es oft ratsam, das miteinander Korrelierende genauer ~~anzusehen~~. ~~In diesen~~ Falle stellt man dabei fest, daß die Merkmale Neurotizismus und Störbarkeit auf zum Teil sehr ähnlichen bis inhaltsgleichen Items fußen, z.B.:

Kinderfragebogen, KEMMLER 1967, S. 186 ff; JEPI, BUGGLE et al. 1968, S. 15 ff

- | | |
|-----------------------------------|---|
| 52. Wirst Du ärgerlich? | 4. Ärgerst Du Dich manchmal über irgend etwas? |
| 49. Kannst Du abends einschlafen? | 7. Kannst Du abends nicht einschlafen, weil Dir so viele Gedanken durch den Kopf gehen? |
| 61. Träumst Du schlecht? | 37. Träumst Du oft von schrecklichen Dingen? |
| 63. Fühlst Du Dich einsam? | 54. Fühlst Du Dich oft einsam? |

Solche Fragebögen korrelieren zwangsläufig recht hoch miteinander und man kann nicht davon sprechen, daß hier zwei Variablen Neurotizismus und Störbarkeit miteinander korrelieren, bzw. daß mit dem Merkmal Störbarkeit eine Bestimmung von Neurotizismus geleistet wäre. Auch von Validität zu sprechen wäre noch recht anspruchsvoll. Die Korrelationen, die SCHICK berichtet, tragen deutlich den Akzent von Zuverlässigkeitskoeffizienten, mit denen man freilich nichts über Korrelate von Neurotizismus aussagen kann. Die Schwächen bloß operationaler Definitionen werden nicht dadurch überwunden, daß man zwei Operationalisierungen miteinander korreliert. Dies heißt nur, die tautologische Definition auf komplexerer Ebene fortzuführen. Für eine Klärung der Begriffe Ängstlichkeit und Neurotizismus, sowie ihre Abgrenzung und Feststellung der Gemeinsamkeit liefern solche

Korrelationen wenig. CATTELL und SCHEIER (1961) bringen dadurch Übersichtlichkeit in die Begriffsbestimmung, daß sie die Merkmale Neurose und Ängstlichkeit nach dem Grad der Komplexität und Ausdehnung unterscheiden und in ein Über-Unterordnungsverhältnis bringen. Zum Abstecken des Bedeutungsfeldes von Neurotizismus, bzw. zur Unterscheidung zwischen Neurotikern und sog. Normalen sind mehrere einfache Dimensionen (Faktoren 1. Ordnung) oder zwei komplexere Dimensionen (Faktoren 2. Ordnung) erforderlich. Folgende Faktoren 1. Ordnung gelten für Neurotiker in stärkerem Maße als für Normale:

- Niveau der Triebspannung
- Neigung zu Schuldgefühlen
- Depression
- Sanftmut (tender-mindedness)
- geringe Ich-Stärke
- Mißtrauen
- Unterordnungsbereitschaft, Abhängigkeit
- Zaghaftigkeit

Seitens der komplexeren Dimensionen gelten die Faktoren 2. Ordnung Ängstlichkeit (1) und Resignation (2) in höherem Maße für Neurotiker. Ängstlichkeit taucht **hier als dem** Neurotizismus untergeordnetes Merkmal auf. An dem Faktor 2. Ordnung 'Ängstlichkeit', der ein Bestandteil von Neurotizismus ist, können freilich mehrere Komponenten, Faktoren 1. Ordnung, unterschieden werden, welche z.T. vorher auch an der Unterscheidung Normale-Neurotiker beteiligt waren. Diese Komponenten der Ängstlichkeit sind:

- starke Triebspannung
- geringe Ich-Stärke
- Neigung zu Schuldgefühlen
- schwaches Selbstwertgefühl
- Mißtrauen (CATTELL und SCHEIER 1961, S. 49, 57).

Alle diese Dimensionen bzw. ihre Zusammenfassung im Faktor 2. Ordnung müssen berücksichtigt werden, wenn als ängstlich eingestufte von unauffälligen Pbn zu unterscheiden sind. Zur Differenzierung von Neurotikern und Normalen hingegen sind neben diesen weitere Unterscheidungsmerkmale zu beachten.

Die Dimensionen der Persönlichkeitsbeschreibung, in diesem Falle als Unterscheidungsdimensionen zwischen den drei Gruppen verwendet, sind von CATTELL und Mitarbeitern (siehe CATTELL 1957) vielfach validiert und reproduziert worden, auch an Stichproben von Jugendlichen und Schülern. Die anhand dieser Dimensionen ausgeführten Vergleiche, die hier berichtet wurden, betreffen allerdings Erwachsene. Wenn das dabei entwickelte Verhältnis von Ängstlichkeit und Neurotizismus prinzipiell auf Schülerpopulationen übertragbar ist, so sind die festgestellten Korrelationen zwischen den beiden Fragebogendimensionen durch das Enthaltensein von Angst in Neurotizismus erklärbar. Wenn alle ängstlichen Verhaltensweisen zum Merkmal Neurotizismus beitragen, so müssen beide mit z.T. denselben Items erfragt werden und können folglich hoch interkorrelieren. Unklar bleibt dann noch, ob Angst und Neurose ohne einander auftreten können. Für Neurotizismus ohne Ängstlichkeit würde man sicher eine andere Bezeichnung der Persönlichkeitsabweichung wählen, die eher das Fehlen ansozialisierter Ängstlichkeit gestattet; wogegen Ängstlichkeit von einem bestimmter Ausprägungsgrad an immer als neurotisch bezeichnet werden wird. Nicht geklärt ist auch die interessierende soziale Abhängigkeit, die zwar für Ängstlichkeit, nicht aber für Neurotizismus durch Untersuchungen relativ deutlich nahegelegt wird. HOLLINGSHEAD und REDLICH (1958) und psychoanalytisch orientierte Theoretiker (GOTTSCHALCH et al. 1971) würden Neurotizismus

eher in der Mittelschicht suchen. Die Ergebnisse v. HARNACK's (1953, 1958) legen nahe, auch neurotische Merkmale mehr in der Unterschicht zu vermuten. Auch EYSENCK und EYSENCK (1969) finden unter Schulkindern der middle-class geringere Ausprägung von Neurotizismus. Wir setzen diese Diskussion erst dann fort, wenn sie sich für unsere eigenen Ergebnisse als bedeutsam erweist und an diesen konkretisiert werden kann. Während die vorliegenden Ergebnisse keine gezielte Hypothese zur sozialen Verteilung von Neurotizismus rechtfertigen, kann stärkere Ängstlichkeit von Unterschichtkindern angenommen werden. Zu keinem anderen Schluß gelangt nach ausgiebiger Literaturdurchsicht GÄRTNER-NARNACH (1972, S. 128): "Nicht zuletzt ist Leistungsangst gesellschaftlich bedingt, wie die Abhängigkeit der Leistungsangst vom sozio-ökonomischen Status belegt. Relevant sind hier vor allem schichtgebundenes Erziehungsverhalten, schichtenspezifische Wertschätzungen schulischer Erfolge und Mittelklassencharakter unserer Schule". Die Differenzierung zwischen manifester Angst und Leistungsangst ist in unserer sozio-ökonomisch orientierten Hypothese nicht enthalten; wir gehen davon aus, daß die mittelschicht-determinierte Schule ein besonderes Manifestationsobjekt für die generell erhöhte Ängstlichkeit von Unterschichtkindern ist.

2.6. Aggressivität und sozio-ökonomische Bedingungen

Die Literatur und die Untersuchungen, die die Bedingtheit von Aggressivität durch soziale Faktoren herausstellen, sind vorwiegend kriminologisch inspiriert. So wird das Merkmal der Aggressivität häufig mit Delinquenz in einem Atem genannt oder Delinquenz als antisoziale, mit dem geltenden Recht kollidierende Form der Aggression unter diese subsumiert. Die Diskussion der Aggressivität innerhalb der Psychologie und Pädagogik hingegen ist bis in die Gegenwart an der sozialen Verteilung dieses Merkmals nicht besonders interessiert gewesen, sondern hat viel Energie in die Diskussion von Trieb und Instinktmodellen der Aggressivität (siehe JAKOBI, SELG und BELSCHNER 1971) und die Frustrations-Aggressions-Hypothese von MILLER und DOLLARD (siehe SELG 1971 a) investiert. Einen neuen Anstoß bekam diese Diskussion mit dem Bekanntwerden der Untersuchungen von BANDURA und WALTERS (1959, 1963), die eindrucksvolle Ergebnisse zur Erlernbarkeit von Aggressivität vorlegten. Seither ist auch die Frage nach der definitiven Bestimmung von Aggression/Aggressivität so weit gediehen, daß die meisten Autoren in den wesentlichen Punkten einig sind. Es heißt, Aggression sei das Aussenden schädigender Reize gegen einen anderen Organismus oder etwas, das für diesen steht, ein Organismus-surrogat (vgl. BUSS 1961, S. 1; SELG 1968). MERZ sowie BERKOWITZ (1965, S. 571; bzw. 1962, S. XII) fügen dem hinzu, daß es sich um eine vom Aggressor beabsichtigte Schädigung handeln muß, um die Benennung Aggression zu rechtfertigen. Die Aggressions-Intention wird als wertender Begriff und als nicht beobachtbares Faktum von anderen Autoren nicht in die Definition hineingenommen. Diese wollen lieber am

Effekt der Handlung entscheiden, ob es sich um Aggression handelt (BANDURA und WALTERS 1963; SELG 1968).

FÜRNRATT gelingt es, vier Klassen aggressiver Verhaltensweisen gegeneinander abzugrenzen und so auch den Phänomenen instinktiver und affektiver Art (Wut, Ärger), die oft das Bild getrübt haben, einen eigenen Platz zuzuweisen. Unter Aggression im engeren Sinne versteht FÜRNRATT (1972, S. 27) "alle solche(n) Verhaltensweisen, von Individuen und Gruppen, die anderen Schaden zufügen, sie in Angst versetzen oder Zwang unterwerfen, aggressive Verhaltensweisen können sich natürlich auch gegen Sachen oder im Sonderfall gegen das handelnde Individuum selbst richten". Schädigungen nach Art von 'Unfällen' rechnet er nicht unter Aggression. Diese "instrumentelle" Aggression bestimmt FÜRNRATT näher durch folgende Kriterien:

- a) Instrumentelle Aggression ist nicht vom Affekt des Zorns begleitet,
- b) wird nicht stereotyp sondern mit Hilfe von Waffen und Mitteln im weitesten Sinne ausgeübt,
- c) ist nicht Selbstzweck, sondern verfolgt ein außerhalb des Agierenden liegendes Ziel,
- d) ist durch alle möglichen Absichten und Motive in Gang zu setzen.

Demnach ist instrumentelle Aggression Verhalten, das eine Problemlösung oder ~~eine~~ Belohnung im weitesten Sinne anstrebt, wenn auch diese Problemlösetechniken und -versuche zumindest auf Dauer untauglich sind. BANDURA und WALTERS Ergebnisse und Theorien (1963) belegen für FÜRNRATT, daß instrumentelle Aggression durch Belohnungs- und Imitationslernen erworben ist.

Von der instrumenteller Aggression unterscheidet FÜRNRATT instinktive, primäre und Pseudoaggression. Erstere umfaßt die Verhaltensweisen, die von der Ethologie beobachtet und mit allen Schwächen dieser Schlußweise per analogiam auf

den Menschen übertragen werden. Primäre Aggression ist die Antwort auf aversive Reize wie Strafe oder Frustration und ist wohl die Klasse aggressiver Verhaltensweisen, für die die Frustrations-Aggressions-Hypothese die größte Bedeutung hat. Primäre Aggression geht mit dem Affekt Ärger oder Wut einher und ist von vegetativen und hormonellen Erscheinungen begleitet. Die primäre Aggression dürfte das an der Katharsis-Hypothese bestätigen, was nach der Differenzierung von BERKOWITZ (1958) noch daran zu retten ist. Nach ihm ist zu unterscheiden zwischen Katharsis, die als subjektive Erleichterung nach dem "Dampfablassen" empfunden wird und kein Bedürfnis erzeugt, dies kurzfristig zu wiederholen, da der Affekt verbraucht ist. Dies entspricht FÜRNTRATTS primärer Aggression. Die langfristig wirksame Katharsis, die Aggression abbauen oder in unschädliche Bahnen lenken soll, mit der Krimis, Fußballspiele und Boxkämpfe aufgewertet werden, ist die zweite Version, für die bisher keine empirische Evidenz beigebracht werden konnte, sondern nur gegenteilige.

Unter Pseudoaggression schließlich versteht FÜRNTRATT Primitivreaktionen, die z.B. als Überaktivität dann auftreten, wenn das normale Verhalten nicht zum Ziel führt (der Tritt gegen die verschlossene Tür). Die sozial, pädagogisch und sozialpädagogisch bedeutsamste Klasse aggressiver Akte ist zweifellos die der instrumentellen Aggression, die im Gefolge von primärer Aggression sich entfalten kann, wenn zur Affektbewältigung instrumentelle Verhaltensweisen gelernt werden.

Wie bereits angedeutet, hat die psychologische Diskussion der Aggressivität (verstanden als persönliche Neigung zu Akten der Aggression) ihre soziale Verteilung und sozio-ökonomische Bedingtheit kaum berührt. Nur BERKOWITZ (1962)

widmet das letzte Kapitel seines Buches der Frage nach Aggression und Delinquenz; letztere, als antisoziale Aggression gefaßt, ist denn auch das Bindeglied für die gemeinsame Betrachtung von Aggressivität und sozialer Schicht. Wegen der unübersehbaren Häufung aggressiven und delinquenten Verhaltens in der Unterschicht, besonders in ihren depraviertesten und desorganisiertesten Straten (siehe MOSER 1971, S. 283 ff), werden Vergleichsuntersuchungen stets an statusparallelisierten Gruppen aggressiver vs. unauffälliger Probanden durchgeführt (z.B. BANDURA und WALTERS 1959). Da durch den statistischen Zusammenhang mit sozialen Faktoren nicht jedes Eintreten und Ausbleiben von Aggression und Delinquenz erklärt werden kann, ist das Forschungsinteresse auf psychologische Variablen und Sozialisationsbedingungen, besonders den elterlichen Erziehungsstil gerichtet. Denn selbstverständlich müssen soziale und materielle Faktoren über dazwischentretende interpersonelle Gegebenheiten übertragen werden. Die als kriminogen und aggressionsfördernderkannten elterlichen Verhaltensweisen sind jedoch genau diejenigen, die für den Erziehungsstil der Unterschicht charakteristisch sind. Körperliche Züchtigung z.B. wird in der Arbeiterschicht häufiger geübt (siehe BRONFENBRENNER 1958, LANGER und MICHAEL 1963, EWERT 1966). Diese wirkt zum einen frustrierend, also aggressionsfördernd, zum zweiten als Modell für aggressives Verhalten, das zum Imitationslernen auffordert, (siehe BERKOWITZ 1962, S. 312). Nun könnte so angebaute Aggressivität von den Eltern konsequent unterdrückt und bestraft werden. Es findet sich aber inkonsistentes und inkonsequentes Erziehungsverhalten, der Wechsel von Laxheit und Härte, bzw. das Auseinanderklaffen väterlichen und mütterlichen Verhaltens wiederum gehäuft in der Arbeiterschicht (KOHN 1959 a, b, GLUECK und GLUECK 1963).

Indem die Eltern abwechselnd oder mit verteilten Rollen Aggression vormachen und dulden, bieten sie die besten Voraussetzungen für die Übernahme durch das Kind. Die emotionale Wärme der Eltern, ihr Akzeptieren vs. Zurückweisen des Kindes, sein sozialer Umgang und sein slang-Wortschatz sowie viele weitere Faktoren wurden auf ihre kriminogene und aggressionsfördernde Potenz hin untersucht (siehe BERKOWITZ 1962, S. 301 ff; MOSER 1971, S. 283 ff). Wie das Merkmal das sie vorhersagen, sind sie selbst ebenfalls Phänomene, die unter den sozio-ökonomischen Bedingungen der Arbeiterklasse gehäuft auftreten. Sie treten als 'intervenierende Variablen' zwischen die sozialen Fakten und die dort erzeugten Persönlichkeitsmerkmale, vermittelnd, diese verursachend, mindestens indizierend. Daß die vermittelnden Variablen ihrerseits als abhängige Variablen gelten können, macht sie nicht weniger untersuchenswert, da damit die Merkmale herausgestellt werden, die das ökonomisch definierte Stratum psychologisch kennzeichnen.

Dennoch scheint es materielle Bedingungen zu geben, aus denen ohne lange Vermittlung Aggressionseffekte abzuleiten sind: "overcrowding", die Überfüllung zu kleiner Wohnungen mit zu vielen Menschen - prinzipiell ein Merkmal von Unterschichtwohnungen - erhöht die "Willkürakte der kontrollierend eingreifenden Eltern, wenn die Erhaltung eines Minimums an Ruhe und Ordnung Hauptziel zu werden droht, und die nervliche Belastung der Eltern bei diesen häufiger Wut- oder Panikreaktionen hervorruft. Die Chancen zu einer konsistenten Beziehung zu einem Elternteil schwinden. Das Niveau der orientierenden oder expressiven Kommunikation sinkt steil ab", (MOSER 1970, S. 311). Die Überfüllung von Wohnungen und das Fehlen persönlicher Rückzugsmöglichkeiten erwies sich auch bei GLUECK und GLUECK

(1963) als in hohem Maße kriminogen und also aggressionsfördernd.

Die Erscheinung der Delinquenz und der Aggressivität spiegelt sich an drei verschiedenen Ebenen: Erstens ist sie vorwiegend bestimmten sozialen und materiellen Existenzbedingungen zugeordnet. Zweitens ist sie festzumachen an den dort auffindbaren Familienkonstellationen und den dort gepflogenen interpersonellen Verhaltensweisen. Zum dritten ist (antisoziale) Aggressivität, bzw. weitere Merkmale, die mit Delinquenz assoziiert sind, am Individuum zu diagnostizieren, da seine Erfahrungen und habituellen Reaktionsweisen zu Eigenschaften seiner Persönlichkeit geronnen sind. Ein Individuum vereinigt in seiner Persönlichkeitsstruktur und seinen Persönlichkeitsdimensionen das Gesamt von kollektiven Existenzbedingungen und Erfahrungen, so wie es sich diese persönlich angeeignet und durch Integration in das System seiner bisherigen Erfahrungen modifiziert hat. Zur Diagnose der individuellen Persönlichkeitszüge von delinquenten Jugendlichen verwenden HATHAWAY und MONACHESI (1953, zit. n. SCHNEIDER 1967, S. 439 ff) folgerichtig ein Persönlichkeitsinventar (MMPI) und stellen auf der Ebene individueller Merkmale Persönlichkeitsunterschiede zwischen straffälligen und unauffälligen Jugendlichen fest. Desgleichen weisen **Delinquenten, die aufgrund von Gewaltdelikten einsitzen**, einen stärkeren Ausprägungsgrad der Persönlichkeitseigenschaft Aggressivität auf (BELSCHNER, LISCHKE und SELG 1971, S. 48,50).

Es sind dem Verfasser keine Untersuchungen bekannt, die für hiesige Verhältnisse explizit die Korrelation zwischen Aggressivität und sozialem Status prüfen. Für die Lebensbedingungen der Unterschicht verglichen mit der Mittelschicht gilt jedoch prinzipiell dasselbe in BRD und USA; auch in der BRD dürfte in der Arbeiterschicht mit mehr Strenge, Körperstrafe und emotionaler Zurückweisung erzogen

werden. Daß Unterschichtkinder weniger Unterstützung, Lob, Verständnis und freundliches Eingehen von ihren Eltern erfahren, ist jedenfalls nachgewiesen (siehe STAFF et al. 1972, S. 150). Auch MOSER resümiert, daß Jugendkriminalität als eine Form offener Aggressivität auch bei uns in der Unterschicht lokalisiert ist (MOSER 1971, S. 346) und BROSCHE (1971) führt dafür viele Beispiele an. Möglicherweise liefert SPECHT (1967) für BRD-Verhältnisse einen direkten Beleg für diese These. Man müßte dazu in den Verwahrlosungssymptomen Sachbeschädigung (2,5 %), Kriminalität auf sexuellem Gebiet (6,5 %), Aggressivität in der Gemeinschaft (17,5 %), Diebstahl (76,5 %), Widersetzlichkeit gegen Erwachsene (30,5 %), die die angegebenen Prozentzahlen von 200 männlichen verwahrlosten Jugendlichen aufwiesen, Anzeichen für erhöhte Aggressivität sehen (bei aller Fragwürdigkeit der diesen Symptomen zugrunde liegenden normativen Beurteilungssichtspunkte). Nur 14,5 % der Jugendlichen haben Väter, deren Qualifikation höher ist als die eines Facharbeiters oder abhängig arbeitenden Handwerkers. 65 % hingegen haben Väter in bestenfalls Anlernberufen, die also zur unteren Unterschicht gehören (SPECHT 1967, S. 31; Schichteinteilung von JANOWITZ 1958). An einer repräsentativ ausgewählten Stichprobe von 1335 10jährigen Schulkindern fand v. HARNACK (1958, S. 25) eine kontinuierliche Zunahme von Verwahrlosungssymptomen - unter denen "Stehlen", "Aggressivität und Brutalität" die häufigsten sind - von den "sozial gehobenen Schichten" zu den "unqualifizierten Arbeitern".

Diese Belege dürften hinreichen, um die These zu begründen, daß in der Unterschicht, und dort besonders unter den sozio-ökonomisch und materiell depriviertesten Bevölkerungsgruppen, die stärkste Ausprägung der Aggressivität zu erwarten ist.

2.7. Soziale Herkunft und "Angepaßtheit"

Anders als dem Begriff 'Angepaßtheit' im deutschen Sprachraum haftet dem entsprechenden US-amerikanischen Terminus 'adjustment' keine negative Konnotation im Sinne von konformistisch-individualitätslos an. Adjustment (general-, personality-, emotional -, social adjustment) dürfte vielmehr eine der meist untersuchten und relevantesten affektiven Variablen der US-amerikanischen Psychologie sein. In dem Merkmal konvergieren zum einen die Negationen aller negativen Persönlichkeitsdevianzen; adjustment umfaßt Freisein von Ängstlichkeit, neurotischen und psychotischen Symptomen, sozialer Auffälligkeit (sociopathy), Unterlegenheitsgefühl u.v.m. Positiv gewendet bezeichnet der Begriff die Idealvorstellung der integrierten, gut organisierten, realitätstüchtigen, funktionsfähigen, selbstwertbewußten, kurzum der normalen und gesunden Persönlichkeit.

Der zweite Aspekt des Persönlichkeitsmerkmals 'adjusted' berührt das, woran angepaßt die Persönlichkeit ist: nämlich Normen, Werthaltungen, Zielvorstellungen, Anforderungen und Verhaltensmaßstäbe "der Gesellschaft". Wenn - in Abänderung einer bekannten Wendung gesprochen - die herrschenden Normen die Normen der Herrschenden sind, so bedeutet adjustment Angepaßtheit an die Normen der gesellschaftlich tonangebenden Mittelschicht, und jede Frage nach der sozialen Verteilung des Merkmals erhält eine tautologische Antwort. Dennoch ist dieser Sachverhalt häufig untersucht worden, was zu den zu erwartenden Ergebnissen führte.

SEWELL und HALLER (1956) nennen viele Publikationen hierzu und führen selbst eine Untersuchung durch. Sie operationalisieren adjustment durch eine Kinderversion des "California Test of Personality", der mehrere Aspekte von "self

adjustment" mit Fragebogenitems erfaßt, die denen eines Angst-, Leistungsmotivations- oder Neurotizismusfragebogens nicht unähnlich sind. Als Aspekte von "total adjustment" gelten u.a. Selbstvertrauen, Gefühl des persönlichen Wertes, Familien- und Schulbeziehungen. Die Korrelation des generellen Anpassungswertes (interessanterweise die Faktorwerte von Faktor I des Fragebogens) mit dem Prestige der Familie bzw. dem Status des Vaterberufes sind niedrig ($r = .23/.16$) aber bei $N = 1462$ hochsignifikant in der erwarteten Richtung. Dieselbe Fragestellung untersuchen auch BURCHINAL, GARDNER und HAWKES (1958), die "personality adjustment" über den "ROGERS Test of Personality Adjustment" definieren. Wichtiger als das Ergebnis - mit dem Ausbildungsniveau des Vaters ansteigende Anpassungswerte - sind die Merkmale, die in die abhängige Variable (adjustment) eingehen. Den Subscore "feelings of personal inferiority" konstituieren Items, die nach Minderwertigkeitsgefühlen fragen oder Gefühle physischer und psychischer Benachteiligung erfassen; weitere Aspekte des Anpassungssyndroms sind die soziale Integration des Kindes durch Gruppenkontakte und Freundschaften, sowie die Konflikthaltigkeit der Beziehungen zu Eltern und Geschwistern; ferner ein Komplex, der Phantasien, Tagträumereien und unrealistische Vorstellungen umfaßt. Die deutlichste Statusabhängigkeit erweist sich für die Minderwertigkeitsgefühle.

Die angeführten Merkmale, die das Anpassungskonstrukt beschreiben, lassen ihren sozialen Bias nicht ohne weiteres erkennen, und die zahlenmäßig geringen Unterschiede und Korrelationen lassen Raum für weitere Korrelate der Angepaßtheit. Eine solidere Messung des SES erbrächte sicherlich engere Zusammenhänge (auch eine wohldefinierte Variable wie

der IQ korreliert kaum höher als $r = .40$ mit dem SES). Des weiteren sind jedoch Verhaltensaspekte am Anpassungskonstrukt beteiligt, die möglicherweise sozial unterschiedlich verteilt sind, ihre Bedingung und Bedeutung jedoch nicht unmittelbar durch die Polarität unterschicht- vs. mittelschichtspezifische Sozialisation erfahren. Gedacht ist hierbei an das Merkmal der neurotischen Tendenz, das zwar in das Merkmal (Fehl-)Anpassung eingeht, aber nicht eindeutig der Unterschicht zuzuordnen ist, sondern z.T. explizit in stärkerer Ausprägung in der Mittelschicht vermutet wird (z.B. GREEN 1946, siehe auch GOTTSCHALCH et al. 1971, S. 143 ff). Als Unregelmäßigkeit in der sozialen Verteilung fanden auch BURCHINAL und Mitarbeiter (1956) ein wider Erwarten hohes Maß an Unterlegenheitsgefühlen und Anpassungsmangel bei den Kindern von Vätern der höchsten Qualifikationsstufe (post graduate education).

Wohl fußt der Anpassungsbegriff auf Verhaltensmerkmalen, die in den westlichen kapitalistischen Gesellschaften beim Erlangen und Wahrnehmen gesellschaftlicher Macht- und **Leitungsfunktionen** Erfolg versprechen, und aller Wahrscheinlichkeit sind diese Verhaltensmerkmale auch im stärkeren Maße Produkt mittelständischer Sozialisation. Die Persönlichkeitsvariable Angepaßtheit ist jedoch insofern ein Amalgam, als sich stärker schichtspezifische Persönlichkeitsaspekte und nicht eindeutig schichtspezifische Symptome darin mischen. Überschlägig gesehen müßte dennoch - wie bereits angedeutet - stärkere Angepaßtheit bei Kindern der Mittelschicht zu finden sein.

3. KOVARIATION VON AFFEKTIVEN UND INTELLEKTUELLEN PERSÖNLICHKEITSMERKMALEN - UNTERSUCHUNGEN ZUR SCHÜLER-PERSÖNLICHKEIT (FORTSETZUNG ZUM STAND DES PROBLEMS)

Publikationen zum Zusammenhang von affektiven und intellektuellen Persönlichkeitsmerkmalen werden häufig eingeleitet mit dem Hinweis auf die angsteigende Zahl von Untersuchungen zu diesem Thema, von dem nun dieser oder jener besondere Aspekt untersucht werden sollte. Andere Autoren knüpfen an die persönlichkeits-theoretische Diskussion über die Beziehungen und Zusammenhänge zwischen Fähigkeiten/Leistungen einerseits und affektiven Persönlichkeitsmerkmalen zum anderen an, und können die Tradition dieser Frage bis an den Beginn dieses Jahrhunderts zurückverfolgen (vgl. BALZERT 1968, BRANDSTÄTTER 1972). Neben diesen sich vermutlich in Richtung Grundlagenforschung verstehenden Arbeiten gibt es andere, die ihr Anliegen praxisnah formulieren, etwa in Hinblick auf Schul- und Prüfungssituationen, für die es gilt, zur besseren Kontrolle und Vorhersage von Leistungsmerkmalen und Lernleistungen die Variationsquellen nichtintellektueller Merkmale zu erfassen. Die Verbesserung der Lerneffektivität und die Optimierung von Unterrichts- und Erziehungsprozessen durch die Analyse und Beseitigung leistungshemmender Faktoren wird von SCHELL (1972) klar an den Anfang seiner Untersuchung gestellt. Auch ZIELINSKI sowie SARASON et al. (1967 bzw. 1971) stellen ihren Untersuchungen Beobachtungen zur schulischen Relevanz affektiver Merkmale - besonders der Ängstlichkeit - voran. Die letztgenannten Autoren machen deutlich, daß das Interesse an nichtintellektuellen Merkmalen der Schülerpersönlichkeit dem Motiv entspringt, Reibungsverluste unter den steigenden Anforderungen des Schulsystems zu beseitigen, d.h. Qualifikationsprozesse effektiver und ökonomischer zu gestalten, also Aufwand und Ertrag von Bildungsinvestitionen in eine optimale Relation zu bringen. Nach dem bisher entwickelten Verständ-

nis dieser Arbeit, die intellektuelle wie affektive Persönlichkeitsmerkmale als durch den Sozialisationsprozess vermittelte Funktionen sozio-ökonomischer Gegebenheiten erklären will, ist auch die Kovariation kognitiver und affektiver Merkmale auf dem Hintergrund ihrer gemeinsamen sozialen Determination zu sehen. Es ist mir keine Untersuchung bekannt geworden, die beim Vergleich beider Arten von Persönlichkeitsmerkmalen diesen dritten Faktor als Variable berücksichtigt hätte. Dabei haben soziale Merkmale gute Chancen, einen Teil der Kovariation von Affekt und Intellekt nach dem Schema $A \rightarrow B, C$ zu erklären. Die Darstellung einiger Untersuchungen zum Thema Gemüt und Verstand der Schülerpersönlichkeit erfolgt zur Sicherung der empirischen Befunde, aus denen die eigene Untersuchung Rahmenhypothesen gewinnen kann, nicht, um sich an dieser Stelle in die persönlichkeits-theoretische Diskussion einzuschalten.

Es darf als gesichert gelten, daß negative Beziehungen zwischen Ängstlichkeit und Leistungsvariablen bestehen, wenn letztere durch Intelligenzaufgaben, Schulnoten oder objektive Schulleistungstests erfaßt werden, wobei zu den Schulnoten bisweilen engere Beziehungen angenommen und gefunden werden. SCHELL (1972, S. 47) resümiert korrelative Zusammenhänge in der Größenordnung von $r = 0.10$ bis 0.40 . Die Globalität dieser Angaben ist für unsere Zwecke durchausbracht und es genügt, wenn unter Leistung komplexere Situationen der Art von Schule und Intelligenztest geführt werden, und die hier gemeinte Ängstlichkeit mit Skalen für manifeste, generelle und Testangst operationalisiert ist. Die Untersuchungen, auf denen die Durchsichten von SCHELL (1972, S. 36 ff), GÄRTNER-HARNACH (1972, S. 75 ff) und SARAS et al. (1971, S. 82 ff) fußen, sind meist an anglo-amerikanischen Schülerpopulationen ausgeführt worden. Die Untersuchung von ZIELINSKI (1967) zeigt aber, daß mit einer näm-

lichen Korrelation zwischen Ängstlichkeit (gemessen mit einer Kinderform der Manifest Anxiety Scale) und Intelligenz (Hamburg-West-Yorkshire-Test), Schulleistung (HYLLA und INGENKAMP HJ 19) und Schulnoten auch für BRD-Verhältnisse gerechnet werden kann. Die signifikanten, wenn auch niedrigen Korrelationen des Ängstlichkeitswertes mit den Leistungsvariablen betragen um und über $r = .20$ und sind berechnet an über 600 Schulkindern der 4. Klasse, einer vermutlich sozial kaum selektierten Population. Auch die schulische Aktivität und Mitarbeit am Unterricht wurde für ängstlichere Schulkinder von den Lehrern als geringer beurteilt.

Ein erheblich breiterer Satz von Persönlichkeitsvariablen wird in diversen Untersuchungen von SEITZ und Mitarbeitern eingesetzt. Unter der allgemeinen Fragestellung, ob Intelligenzsubtests mit Causkalen eines Persönlichkeitsfragebogens korrelieren, untersuchen sie verschiedene Schülergruppen mit verschiedenen Intelligenztests und Persönlichkeitsfragebögen. Alle Variablen werden interkorreliert und einer gemeinsamen Faktoranalyse unterzogen. Aus der Zahl der vielen Korrelationen, die plausible und interessante Interpretationen erfahren, sollen hier einige genannt werden, die gegen das alpha-Risiko ausreichend gesichert erscheinen.

So berichtet SEITZ (1970 b) von einer Korrelationsstudie an 60 Volksschülern der 3. Klasse, zur Hälfte Mädchen, im Durchschnitt 8; 6 Jahre alt, die den HAWIK und eine Kinderversion von CATTELL's 1G-PF-Fragebogen (den Early School Personality Questionnaire von COAN und CATLLL) bearbeitet. Zwölf Persönlichkeitsfaktoren werden ad hoc aus dem ESPQ extrahiert, und die entsprechenden individuellen Punktsummenwerte mit den HAWIK-Intelligenzquotienten und Subtests korreliert. Zur Dimension "abwartende Persö-

bilität in der Problembewältigung vs. extravertiert-aktive Sach- und Problembewältigung" werden mäßig hohe, signifikante Koeffizienten von Handlungs- und Verbal-IQ sowie auch von einzelnen Subtests gefunden. Die Regression liest sich so, daß die "extravertiert-aktiven" Schüler besser abschneiden als die Kinder, die mit "abwartender Sensibilität" an die Problembewältigung gehen (Koeffizienten bis $r = .43$). Dieser Faktor ergibt jedoch keine gesicherten Beziehungen zu Schulnoten. Dies kann aber für den Persönlichkeitsfaktor "Erwartung von Mißerfolg" gezeigt werden, der mit vier Schulnoten bis $r = 0.41$ in dem Sinne korreliert, daß die Mißerfolgserwartungen der Schüler eintreffen. Dieser Faktor zeigt allerdings keine nennenswerte Beziehung zu den Intelligenzergebnissen.

Eine ähnliche Studie von SEITZ (1971) gilt derselben Fragestellung, untersucht an 99 männlichen und weiblichen Volksschülern der 6. Klasse (vermutlich sozial stark selektiert) im Alter von 11-13 Jahren. Als Testverfahren wurden verwendet zwei Intelligenztests (CFIT-CATTELL und AIT-MEILI), eines zur Messung der Schulleistung (FST) und eine Übersetzung des Children Personality Questionnaire, eine Version des 16-PT-Fragebogens von CATTELL für 8 - 12 jährige. Aus dem CPQ werden 12 Dimensionen faktorisiert und die entsprechenden Punktsummenwerte als individuelle Meßwerte verwendet. Hohe "Selbstschätzung" der Pbn geht mit besseren Werten in allen drei Leistungsbereichen einher. Schüler mit geringerer Selbstschätzung sind demnach weniger intelligent und erbringen schlechtere Schulleistungen (Koeffizienten bis 0.48). In demselben Sinne einer Übereinstimmung von subjektiver Erwartung des Pbn und tatsächlicher Leistung fallen Korrelationen der Schulnoten zum

Persönlichkeitsfaktor "optimistische Unbekümmertheit" aus. Die "Pessimistisch-Vorsichtigen" erhalten auch schlechtere Schulnoten in diversen Fächern (Koeffizienten bis 0.34). Es liegt hierzu ein bestätigender Befund von SEITZ und LÖSER (1969) vor, nach dem auch unter Gymnasialschülern gilt, daß "optimistisch-selbstichere Unbekümmertheit" auf höhere allgemeine Intelligenz im Sinne des g-Faktors schließen läßt, sowie man auch davon ausgehen kann, daß "anpassungsgewandte" und "autonom-leistungssichere" Schüler bessere Noten in verschiedenen Schulfächern erhalten. Zu der eben referierten Untersuchung an Hauptschülern sei nachgetragen, daß eine dritte Dimension - "Unsicherheit im sozialen Umgang" - einige ungünstigere **Noten-**, Intelligenz- und Schulleistungswerte begleitet, wogegen die "im sozialen Auftreten selbstsicheren" Schüler auch im Leistungsbereich ein positiveres Bild zeigen (Koeffizienten bis $r = .30$). Zur Einbettung dieser Ergebnisse zieht SEITZ Parallelen zu den bezüglich Ängstlichkeit ermittelten Zusammenhängen von ZIELINSKI (1967). Aus einer weiteren Korrelationsstudie dieser Machart von SEITZ und METZELDER (1970) wäre eine leise Tendenz zu entnehmen, daß "robuste", "optimistisch-unbekümmerte" Schüler mit der Tendenz zur "positiven Selbstschätzung" höhere Werte in einigen nicht-verbalen HAWIK-Subtests erzielen. Auf der Seite der affektiven Merkmale wurden hier auch die ad hoc extrahierten 12 Dimensionen des CPQ verwendet. Probanden waren 40 männliche Hauptschüler der 6. Klasse.

Da die soeben referierten Untersuchungen sich keiner eingeführten Persönlichkeitsdimensionen bedienen oder sich anschicken, solche zu finden und theoretisch zu untermauern, da auch ohne gezielte Hypothesen gearbeitet wird, und die

Interpretation der Resultate ohne theoretischen Rahmen erfolgt, da schließlich das gleichzeitige Wechseln von Populationen und Verfahren keine Hinweise zur Kreuzvalidierung zu entnehmen gestattet, sind die angeführten korrelativen Beziehungen - wie die Untersucher betonen - der Überprüfung bedürftig.

Wenn für die zumeist 12 Faktoren, die aus den Fragebögen extrahiert wurden, ebenfalls gilt, was CATTELL für den 16-PF-Fragebogen vorgibt, daß er nämlich die Persönlichkeit in allen wichtigen Dimensionen erfasse (siehe CATTELL und SCHEIER 1961), wäre mit dem CPQ bzw. ESPQ ein kompletter Überblick über die Schülerpersönlichkeit gegeben. Die mit dem erforderlichen Minimum an statistischer Sicherheit als leistungsrelevant aufgefallenen Fragebogendimensionen lassen sich jedoch ohne großen Zwang unter ein globaleres Konzept bringen, wie es ja auch die Schiefwinkligkeit ihrer Rotation nahelegt. Insgesamt waren es folgende Persönlichkeitsaspekte, die mit besseren Noten, Schulleistungs- oder Intelligenzwerten einhergingen:

- "extravertiert-aktive Sach- und Problembewältigung"
- "Erfolgserwartung"
- "Selbstschätzung"
- "optimistisch-selbstsichere Unbekümmertheit"
- "anpassungsgewandt", "autonom-leistungssicher"
- "Selbstsicherheit im sozialen Auftreten"
- ("Freisein von Ängstlichkeit" im Anschluß an ZIELINSKI).

Mit diesen Merkmalen wird kaum etwas Differenzierteres bezeichnet als ein Syndrom, mit dessen Benennung man den Katalog um einige Begriffe erweitern könnte, wie etwa "emotionale Stabilität" im weitesten Sinne, "Angepaßtheit" oder "Selbstwertbewußtsein". Die Schulleistungsrelevanz dieses Syndroms findet ihre Bestätigung durch die sozialpsychologische Erforschung des Schulleistungsproblems.

Schlechte Schüler oder Schulversager weisen Einstellungsmerkmale zu sich selbst auf, die eine enge Verwandtschaft zu den negativen Polen der obigen Persönlichkeitsdimension erkennen lassen (siehe v. BRACKEN 1969, KAUFMANN 1970, HÖHN 1967). Die Bedeutung verschiedener Aspekte von Angepaßtheit für die Schulleistung weist LOWER (1968) nach, allerdings für amerikanische Verhältnisse. Aus einem ad hoc konstruierten Satz-Ergänzungsverfahren gewinnt er Maße für "school adjustment", self-, social- und family adjustment. Die nach diesen Kriterien weniger angepaßten Schüler (3rd grade) haben mehr Lernprobleme.

Zur Taxonomie der Schülerpersönlichkeit fügt sich hier eine Untersuchung von BOTTENBERG an (1972, wie SEITZ' Arbeiten aus dem Würzburger Institut für Psychologie). BOTTENBERG verwendet ebenfalls eine übersetzte Version des 16-PF-Fragebogens von CATTELL, und zwar den "High School Personality Questionnaire" (HSPQ), den er nebst anderer Verfahren (zur Erfassung der Problemlage) durch 181 Volksschüler beiderlei Geschlechtes (durchschnittlich 14 Jahre alt) beantworten läßt. Vermutlich ist die Stichprobe in Richtung stärkere Unterschichtrepräsentanz selektiert.

Die 13 Bedeutungsaspekte des Fragebogens fügen sich in einer Faktoranalyse 2. Ordnung in folgende drei Faktoren:

- a) Emotionalität mit den Bestandteilen: Ich-Stärke, emotionale Reife, Stabilität vs. Ich-Schwäche, emotionale Unreife, Instabilität.
- b) Extraversion - Introversion näher umschrieben mit: emotional unmittelbare, sozialbezogene Erlebnis- und Handlungstendenz vs. willenskontrollierte, selbstbezogene Haltung.
- c) Erhebung (Aggression) vs. Unterwerfung (Einordnungsbereitschaft). Einige heterogenere Aspekte fallen hierunter und der Faktor ist weniger prägnant.

Die meisten von SEITZ als leistungsrelevant erkannten Persönlichkeitsaspekte dürften sich in BOTTENBERG's Beschreibungssystem unter Faktor I einordnen lassen.

Mit der Darstellung dieser Untersuchungen ist ein Einblick gegeben in die Beschreibung der Schülerpersönlichkeit in CATTELL'schen Termini; ferner ist ein Persönlichkeitssyndrom herausgestellt worden, das Beziehungen zur Intelligenz und Schulleistung erwarten läßt.

Die bekannte Untersuchung von KEMMLER (1967) zum Volksschulversagen ist ebenfalls unter den Gesichtspunkten der Kovariation von affektiven und Leistungsmerkmalen und natürlich der Schülerpersönlichkeit zu betrachten. Sie verglich 132 "gute Schüler" mit 340 "schlechten Schülern" der Grundschule beiderlei Geschlechtes, die die Klassenlehrer als die Besten bzw. Schwächsten genannt hatten. Neben der Anwendung vieler anderer Verfahren wurde die affektiv-emotionale Seite und das Sozialverhalten durch den sog. Lehrerfragebogen und den sog. Kinderfragebogen erfaßt. Beide Fragebogenergebnisse wurden in Form von Punktsommen aus Itemkomplexen, die ad hoc faktoranalytisch ermittelt waren, verwendet. In der Fremdbeurteilung durch die Lehrer ergaben sich folgende signifikante Differenzen zwischen den beiden unterschiedlich leistungsfähigen Schülergruppen:

Neben der günstigeren Beurteilung in den offensichtlich leistungsrelevanten Gesichtspunkten Begabung, produktives Denken, Gedächtnis, Arbeitsverhalten, Stetigkeit (Aufmerksamkeit, Gleichmaß der Mitarbeit), empfinden die Lehrer "gute Schüler" als deutlich kontaktfreudiger und sozial besser integriert, kameradschaftlicher und friedfertiger. Die "guten Schüler" sind auch angepaßter, d.h. weniger verhaltensauffällig und störend im Unterricht. Die Verhaltensmerkmale Ängstlichkeit, Aufgeregtheit in Stress-Situationen und Leistungsabfall unter Zeitdruck werden für

die "schlechten Schüler" häufiger genannt und werden unter Neurotizismus subsummiert. Stärkeres Selbstwertbewußtsein attestieren die Lehrer den "guten Schülern". Sie bekunden ferner, daß die schlechten Schüler häufiger die sog. Kinderfehler oder psychopathologischen Gewohnheiten aufweisen wie Daumenlutschen, Kopfsucken, Plinzeln und besonders Nägelkauen.

Ein ähnliches Bild ergibt die Selbstbeurteilung der Schüler. Die eklatantesten Unterschiede tun sich hier freilich auf bei den im engeren Sinne schulbezogenen Selbsteinschätzungen, daß "schlechte Schüler" etwa ihre Konzentration und Schularbeitsleistung, ihr Verhältnis zum Lehrer und zur Schulleistung ungünstiger sehen. "Schlechte Schüler" sehen jedoch auch, daß sie weniger Kontakt haben, sich häufiger einsam fühlen und leichter dekränkt sind. Deutliche Unterschiede ergeben auch die Fragen nach Schulangst, nicht jedoch die nach allgemeiner, manifeste Angst. Neurotizismus-Items differenzieren nur soweit, daß Fragen nach Symptomen vegetativer Labilität vor den "schlechten Schülern" häufiger bejaht werden, und daß diese der Realität mit weniger Zuversicht begegnen. Eine minimale, wenn auch hoch signifikante Tendenz besagt, daß "gute Schüler" extravertierter und affektiv mehr gesteuert sind. Alle hier genannten Unterschiede sind mindestens auf dem 1 %-Niveau gesichert (t-Test). Der erhebliche Stichprobenumfang gestattet gleichwohl sehr geringe Differenzen der Punktschwerpunkte, so daß die Kovarianz kaum mehr als einige Prozente betragen dürfte. Dennoch sind wir darauf angewiesen, diese Ergebnisse zu Rate zu ziehen, und sie durch den Vergleich mit anderen Untersuchungen zu stützen, so daß sich zunächst der Stand geringer aber systematischer Bezüge sicherstellen läßt.

KEMMLER's Ergebnisse sind nicht nur auf dem Hintergrund des Schulerfolgs als unabhängiger Variablen zu sehen. In dem die guten und schlechten Schüler höchst deutlich nach Wohnverhältnissen und Einkommen des Vaters unterscheidbar sind, ist die soziale Variable wiederum im Spiel und die gefundenen Differenzen können auch als von der sozialen Herkunft abhängig angesehen werden. Der Schulangstunterschied ist dann in die zuvor diskutierten Untersuchungsergebnisse zum Verhältnis von Ängstlichkeit und sozialer Schicht einordbar. Psychopathologische Gewohnheiten fand auch v. HARNACK (1953, 1958) vermehrt bei Unterschichtkindern. Daß KEMMLER im Gegensatz zu v. HARNACK signifikant mehr Vela-Symptome bei den schlechten Schülern findet, rührt womöglich daher, daß sie weniger gravierende Symptome (wie Händeschwitzen, schlecht Schlucken, schlecht Einschlafen, keine Luft bekommen) in diesem Sinne interpretiert als v. HARNACK dies tat, der vegetative Labilität vorwiegend aus allerlei Schmerzzuständen erschloß.

Betrachten wir die Ergebnisse wieder im originalen Sinne in Abhängigkeit von der Schulleistung oder auch der Intelligenz - was ebenso möglich ist, da höchst deutliche Intelligenzunterschiede die Gruppen trennen - so ließe sich auch eine weitgehende Übereinstimmung mit den verschiedenen Untersuchungsergebnissen von SEITZ und Mitarbeitern (siehe oben) erkennen, etwa bezüglich Selbstwertgefühl, sozialer Integration, Angepaßtheit oder Erfolgserwartung. Auch ZIELINSKI's Ergebnis bezüglich der Ängstlichkeit wird gestützt. Der Geltungsbereich von KEMMLER's Ergebnissen kann auch dahingehend ausgeweitet werden, daß er Unterschiede zwischen Lernbehinderten und Volksschülern hypothetisieren hilft. "Schlechte Schüler" sind potentielle Schulversager und damit lernbehinderte Sonderschüler.

WEINERT, der eine Fülle zumeist anglo-amerikanischer Literatur zur Schülerpersönlichkeit und Schulleistung, speziell

bezogen auf den Vergleich underachiever/overachiever sichtet, nennt Untersuchungen, die obige Ergebnisse bestätigen:

- overachiever entstammen häufiger den gehobenen Berufsgruppen.
- underachiever haben geringeres Selbstvertrauen,
- overachiever sind affektiv stabiler und sozial und emotional besser angepaßt,
- underachiever zeigen mehr Feindseligkeit (diese und weitere Untersuchungsergebnisse bei WEINERT 1965, S. 22 ff).

Im großen und ganzen entsprechende Ergebnisse wären auch der Untersuchung von Therese RANK (1962) unter anderem zu Fragen der Schulleistung und beruflichen Stellung der Eltern, Angepaßtheit, Steuerung, sozialem Verhalten etc. zu entnehmen. Doch sind diese Daten vergleichsweise geringerer Qualität, so daß sich kaum weitere Gesichtspunkte daraus ergäben.

Indem BRANDSTÄTTER (1972) auf der Suche nach Beziehungen zwischen "Persönlichkeit und Intelligenz" 271 Unterprimaner (nur Jungen?) untersucht, verwendet er eine Stichprobe, die vermutlich zu über 90 % aus Mittelschichtkindern im Sinne des dichotomischen Schichtmodelles besteht. Die beiden Variablensätze - Intelligenzmerkmale, gemessen mit dem Leistungsprüfsystem von HORN; affektive Merkmale, erfaßt mit einer deutschen Übersetzung des 10 -PF-Fragebogens von CATTELL und dem ENNR-BRENGELMANN (Extraversion, neurotische Tendenz, Rigidität) - korrelieren nur in zwei Fällen höher als $r = .20$, solange bivariat korreliert wird. Erst die multivariate Verrechnung beider Variablensätze im Hinblick auf maximale Kovariation zwischen beiden mittels kanonischer Korrelation, bringt zwei übergeordnete Persönlichkeitskonstrukte hervor, deren Identifikation und Interpretation durch den Vergleich mit bereits vorliegenden Forschungsergebnissen stabilisiert werden kann.

Die erste kanonische Merkmalsverbindung besteht auf Seiten der Intelligenzvariablen aus der dem fluency-Faktor nahestehenden "allgemeinen Ablaufgeschwindigkeit mentaler Prozesse", die besonders bei wenig komplexen Aufgaben zum Tragen kommt (verbale und numerische Produktionsleistungen, Wortfinden und Addieren). Auf Seiten der affektiven Merkmale korreliert hiermit ein Syndrom aus "sozialer Initiative", "Überschwenglichkeit" und Extraversion. BRANDSTÄTTER erkennt hierin eine bekannte Verbindung von Extraversions- und Flüssigkeitsmerkmalen wieder und diskutiert einige Erklärungsansätze.

Für die intellektuelle Seite der zweiten kanonischen Merkmalskombination gibt BRANDSTÄTTER (1972, S. 52) die Definition "perzeptiv-analytische Strukturierung bei figuralen und räumlichen Konfigurationen", eine Fähigkeit, die Aufgaben wie Erkennen von Spiegelbildern, von Flächen und Abwicklungen geometrischer Figuren bewältigen hilft. Anderen Ortes wurde diese Fähigkeit als Flexibilität und Kontextunabhängigkeit der Wahrnehmung, auch als Feld-Unabhängigkeit bezeichnet (siehe u.a. WITKIN 1969). Mit diesem kognitiven Syndrom korreliert der kanonische Faktor, der die affektiven Merkmale Schizothymie, Eigenständigkeit und emotionale Stabilität zusammenfaßt. Das übergeordnete Persönlichkeitskonstrukt ist das kognitiv wie affektiv eigenständige und stabile Individuum, wenig rigide, mit stabilem Selbstbild und charakterlicher Unabhängigkeit (vgl. BRANDSTÄTTER 1972, S. 52 ff).

Es ist für uns interessant, daß in dieser Studie, trotz vermutlich erheblich eingeschränkter Varianz der sozialen Herkunft der Probanden, Merkmale und komplexere Merkmalsverbindungen gefunden werden, denen anderen Orts explizit eine schichtspezifische Verteilung nachgesagt wird.

So heißt es etwa bei FELDHOFF (1969 und bei R. COHEN 1968, zit. n. HERLITZ 1973, S. 9), daß die Feldabhängigkeit der Wahrnehmung, d.h. die stärkere Kontextgebundenheit in der Unterschicht zu finden sei. In anderen Untersuchungen, die demnächst diskutiert werden, finden sich deutliche Belege, daß die Flüssigkeit des Assoziationsverlaufs, wie sie an der ersten kanonischen Merkmalsverbindung beteiligt ist, bei Unterschichtkindern in geringerem Maße gefunden wird. Hinsichtlich der mit Flüssigkeit korrelierenden Extraversion wird das gleiche vermutet, kann hier jedoch nicht belegt werden. Möglicherweise wären BRANDSTÄTTER's kanonische und auch bivariate Korrelationen enger, wenn in seiner Stichprobe eine breitere Variation der sozialen Herkunft gegeben wäre. Zum anderen muß freilich nicht alle Variation der von ihm erfaßten Variablen auf gemeinsame soziale Quellen rückführbar sein.

Weitere neuere Untersuchungen zur Verbindung kognitiver und intellektueller Merkmale verlassen den abgesteckten Themenbereich, indem sie durch die Wahl der untersuchten Stichproben oder durch experimentell induzierte Kovariation sozio-ökonomischen Faktoren keine Wirkmöglichkeit einräumen. So vergleicht BALZERT (1968) die Qualität der Intelligenzstruktur von extrem extravertierten und extrem introvertierten Oberschülern. DANN (1972) variiert die experimentellen Bedingungen, unter denen sich Aggressivität auf die Leistung auswirken kann. Auch bei HÜRSCH (1973) spielen die Versuchsbedingungen, unter denen Ängstlichkeit sich auf die Intelligenztestleistungen auswirkt die wesentliche Rolle. Kurz, diese Untersuchungen richten sich weniger auf das Koinzidieren bestimmter intellektueller und affektiver Merkmale als Ergebnis der "naturwüchsigen" Bedingungen, wie sie in unterschiedlichen Straten unserer Gesellschaft bestehen, und ihre Ergebnisse sind auch nicht auf

den Hintergrund verschiedener Schultypen, die Verursacher oder Indikatoren sein mögen, zu projizieren.

4. UNTERSUCHUNGEN ZUR SCHÜLERPERSÖNLICHKEIT AUS DEM GEBIET DER SONDERPÄDAGOGISCHEN PSYCHOLOGIE (FORTSETZUNG ZUM STAND DES PROBLEMS)

Immer noch das Vorfeld der Literatur zum Problemkreis "Schülerpersönlichkeit - Kovariation affektiver und intellektueller Merkmale" abklärend, können wir nun auf Untersuchungen eingehen, die aufgrund mehrerer Qualitäten unserem Fragenkreis angehören:

- a) Da sie affektive Merkmale Lernbehinderter zum Gegenstand haben, gehen sie auf die Frage der Persönlichkeit von Schulversagern, also "Persönlichkeit" und Schulleistung ein.
- b) Da Lernbehinderte sozial negativ selektiert sind, erstreckt sich der Aussagebereich dieser Untersuchungen auch auf sozial determinierte Differenzen affektiver Persönlichkeitsvariablen.
- c) Die Studien verwenden projektive Persönlichkeitstests, denen in Hinblick auf die von uns selbst verwendeten Verfahren unser besonderes Interesse gilt (s. u.).
- d) Indem die Untersuchungen wesentliche Erträge sonderpädagogischer Erforschung der emotionalen Seite der Persönlichkeit Lernbehinderter sind, markieren sie den Stand des Wissens, der Untersuchungsmethodik und der diagnostischen Verfahren in diesem Arbeitsgebiet der pädagogischen Psychologie in der BRD.

Wie ZIMMERMANN's Kompendium "Psychodiagnostische Verfahren zur Untersuchung von Lernbehinderten" erkennen läßt, ist die Diagnostik des affektiv-emotionalen Verhaltens und die sie begründende Forschung ein dürr bestelltes Feld (siehe ZIMMERMANN 1969, S. 94 ff). Seltener noch als Un-

tersuchungen mit projektiven Verfahren ist die Anwendung von Fragebogenmethoden bei Lernbehinderten. Erste Ausnahmen sind hier Untersuchungen von JANTZEN (1972) und ein grösseres Projekt von SCHÜRER (Marburg, Fachbereich 03, unveröffentlicht). Dementgegen wird bis in die Gegenwart die alte Forderung verfochten "die sonderpädagogische Begutachtung sollte sich nicht damit zufriedengeben, eine **Bestandsaufnahme** des Vordergründigen zu erstellen, vielmehr sollte sie die Grundstörung des Kindes herausarbeiten" (ZEBER 1970, S. 33, vgl. BLEIDICK 1966, S.8). Auf welche Forschungsarbeit könnte sich der stützen, der sich diese Forderung der sonderpädagogischen Diagnostik zu Herzen nimmt?

Das klinisch-psychiatrisch orientierte Umfeld der sonderpädagogischen Diagnostik tritt deutlich hervor, wo in frühen Untersuchungen projektive Verfahren zur Anwendung gelangen. So greift SCHEFFLER (1956) den Mosaiktest von F. WERTHAM als zusätzliches Hilfsmittel zur Feststellung von Hilfsschulbedürftigkeit heraus. Testautor und Überprüfer empfahlen, das Verfahren zum Identifizieren diverser klinischer Syndrome, wie Hirnschäden, Schwachsinn, Schizophrenie, manisch-depressive Zustände und Ähnlichem zu verwenden. Es brauchen hier nicht die ausschließlich qualitativen Ergebnisse dieser Untersuchung berichtet zu werden, um zu vermitteln, daß der diagnostische Ansatz, der hier mittels eines projektiven Verfahrens samt seiner klinischen Interpretationsterminologie an Hilfsschüler herangetragen wird, die Gleichsetzung von Schulversagern mit Schwachsinnigen (mental-defectives) betreibt und organischen, endogenen und psychiatrischen Erklärungen alle Wege ebnet (siehe SCHEFFLER 1956, S. 207).

Über den Anstoß zu folgender empirischer Untersuchung gibt der Autor selbst Auskunft (REINARTZ 1959). Sein Anliegen ist es, projektive Verfahren zur Erweiterung des Testarsenals zu erschließen, um den Gegenstandsbereich der sonderpädagogischen Diagnostik in Richtung auf die affektiven Merkmale von Schulversagern zu erweitern. Dies erscheint dem Autor erforderlich, da er an verschiedenen Quellen der 50er Jahre nachweisen kann, daß eine strukturelle Veränderung der Klientel von Hilfsschülern stattgefunden hat, in dem Sinne, daß nicht mehr ausschließlich schwachsinnige Kinder die Sonderschule frequentieren. Daher reiche die Intelligenzdiagnose nicht mehr zur Differenzierung aus, die neuen Schulversager (nach REINARTZ "schwierige Kinder"; nach HANSELMANN Schüler mit sog. Gesamtseelenschwäche, nach BUSEMANN Schüler mit "sozial und charakterologisch abnormer Persönlichkeit", siehe REINARTZ 1959, S. 10) diagnostisch zu erfassen.

Um diesen neuen Anforderungen mit adäquaten Verfahren begegnen zu können, erprobt REINARTZ drei projektive, teils thematische Verfahren, die helfen sollen Schüler zu identifizieren, deren Versagen auf psychische Entwicklungsstörungen oder Umwelteinflüsse zurückführbar ist¹⁾. REINARTZ bezieht drei Verfahren in seine Überprüfung ein:

a) den Fabeltest von **Louise DÜSS**.

Der Proband ist dabei aufgefordert eine Reihe von Fragen zu beantworten, die im Anschluß an vorgelesene Fabeln gestellt werden.

b) den Geschichtenerzähltest von Madeleine THOMAS, bei dem der Proband angefangene Geschichten zu vervollständigen hat.

c) den Children Apperception Test (CAT) von BELLAK, ein thematisches Apperzeptionsverfahren, das mit Tierfiguren als Identifikationsobjekten arbeitet.

1) Es wäre interessant, zu verfolgen, wie der Versuch der diagnostischen Neuorientierung, die REINARTZ zu initiieren versucht, über die Umstrukturierung der Sonderschülerschaft - auch als Gestaltwandel der Hilfsschule bezeichnet - durch vermutlich ökonomisch bedingte und in neuen Qualifikationsanforderungen sich niederschlagenden gesellschaftlichen Bewegungen begründet ist.

In dieser Studie wurden 100 Hilfsschüler mit einer Kontrollgruppe von 100 Volksschülern (alles Jungen im Alter von 8 und 9 Jahren) verglichen.

Das Interesse des Lesers sei nun auf die Ergebnisse, d.h. auf die Unterschiede zwischen den Schülergruppen gelenkt, weniger auf die methodischen Gesichtspunkte der Testverfahren, deren Ergebnisse zu den jeweiligen Auswertegesichtspunkten - so auch bei REINARTZ - gemeinsam dargestellt werden. Es finden sich darin - das sei vorausgeschickt - einige Gesichtspunkte, die über die hier verwendeten Verfahren hinaus für Persönlichkeitsunterschiede zwischen den Schülergruppen und ihre Eigentümlichkeit beim Umgang mit zur Projektion aufforderndem Material Bedeutung haben. Wegen des schlichten Vergleichens von Prozentzahlen beim Fehlen von Signifikanzprüfungen, werden nur Größer-Kleiner-Relationen zwischen den Probanden aufgeführt. So haben die Lernbehinderten gegenüber den Volksschülern

- verlängerte Reaktionszeiten,
- sie erzählen nach Zeit und Wortumfang kürzere Geschichten,
- sie mißverstehen häufiger die gestellten Aufgaben,
- sie reagieren mit Deskriptionen des vorgelegten Materials im Gegensatz zu den Volksschülern, die inhaltlich erzählend reagieren,
- die Hilfsschüler beenden weniger Geschichten mit einer expliziten Lösung,
- Volksschüler nennen in ihren Geschichten mehr Bezugspersonen und geben mehr personenbezogene Antworten,
- Hilfsschüler bringen die Schule häufiger in einen emotionalen negativ getönten Kontext; Volksschüler sehen sie häufiger mit positiver Konnotation.
- Hilfsschüler erwähnen in ihren Geschichten häufiger den Tod, besonders den Tod der jeweiligen Identifikationsfigur,
- Hilfsschüler produzieren mehr Angstaussäuerungen und -indikatoren.

Auf REINARTZ's Interpretation dieser Ergebnisse soll dann Bezug genommen werden, wenn diese im Verein mit weiteren Befunden zur Persönlichkeit von Hilfsschülern gesehen werden können. Unabhängig von REINARTZ's Interpretation, jedoch nicht im Widerspruch dazu, soll auf die Möglichkeit verwiesen werden, die Unterschiede im Testverhalten auf dem Hintergrund unterschiedlicher sozialer Voraussetzungen zu sehen. Denn trotz des Versuches der Parallelisierung konnte REINARTZ nicht verhindern, daß sich bedeutend ungünstigere soziale Hintergründe für die Hilfsschüler fanden.

Das komplexe Material der Untersuchung wird offensichtlich nach hinreichend objektiven Auswertegesichtspunkten aufbereitet, erkaufte durch hohen Informationsverlust. Trotz ermutigender und nicht unbeachtlicher Ergebnisse, trotz des vom Autor dargestellten Bedarfs nach Instrumenten zur Diagnose nicht-intellektueller Merkmale von Hilfsschülern, hat REINARTZ's Untersuchung Teil an der Tradition der Diskontinuität, die an Erforschung und Diagnose außer-intellektueller Merkmale von Hilfsschülern zu verzeichnen ist. Fragestellung und Verfahren wurden nicht aufgegriffen und weiterverfolgt, geschweige denn praxisrelevant. Offensichtlich konnte die sonderpädagogische Diagnostik ihre tatsächliche Aufgabe bis in die Gegenwart fast ausschließlich durch Intelligenz- und andere Leistungstests besorgen.

Wesentlich intuitiver als REINARTZ verspürt auch SEIFART (1963) den dringenden Bedarf nach Ausweitung des diagnostischen Gegenstandsbereiches, weg von der ausschließlichen Intelligenzdiagnostik, hin zur "Erfassung der Gesamtpersönlichkeit des hilfsschulbedürftigen Kindes, weil L e i b, S e e l e u n d G e i s t eine unteilbare Einheit seien" (SEIFART 1963, S. 373). Seine Darstellung einer

Einzelfallstudie zur Psychodiagnostik soll zur Verwendung projektiver Verfahren ermuntern, denn wer den schwachsinnigen Menschen nicht mehr nur durch eine Intelligenzprüfung aufspürt, "der macht einen großen Schritt zum Menschen hin, wenn er sich einer projektiven Untersuchungsmethode bedient" (LANGEVELD 1952, zit. bei SEIFART 1963, S. 374). Die projektive Methode SEIFART's Wahl ist das Rorschachverfahren. Gestützt auf einige Signierungen vermag er über die 12jährige Hilfsschülerin auszusagen: "Ohne Anleitung verliert sich ihr Denken in den eingefahrenen Geleisen der banalen Auffassungsweise ihres Milieus ..." (SEIFART, S. 374). Auch SEIFART's Beispiel konnte die Wende und Erweiterung der sonderpädagogischen Diagnostik nicht einleiten.

Der Holländer LANGEVELD, auf den SEIFART sich beruft, gibt 1952 einen Überblick über die Forschungsergebnisse, die mit projektiven Verfahren, insbesondere dem Rorschachtest, in halbwegs systematischen und quantifizierenden Untersuchungen an oligophrenen Kindern gewonnen wurden. Sein Beitrag ist als ein frühes Plädoyer zur Überwindung der intelligenzzentrierten Defizit-Diagnostik bei geistig Behinderten zu werten. Hier ist man indes vom Defizit-Konzept abgekommen, wie die Normierung der Testbatterie für geistig Behinderte zeigt (TBGB; siehe auch FEUSER und JANTZEN 1970).

Unter dem theoretischen Leitfaden der Frustrations-Aggressions-Hypothese erwarten POHL und HANSEN (1968), daß Lernbehinderte im Vergleich zu Volksschülern erhöhte Aggressivität aufweisen. Ihre Schullaufbahn sei stärker von Frustrationen und Mißerfolgserlebnissen durchzogen, als die von Volksschülern. Das projektive Verfahren, das diesen Zusammenhang aufdecken soll, ist eine abgeänderte Version des Aufzähl-Tests von BUSEMANN: Die je 20 Hilfs- und Volksschüler beiderlei Ge-

schlechtes, zwischen 13 und 14 Jahren, sollen zum Oberbegriff 'Tiere' kontrolliert assoziieren. Aggressivitätsindikator ist der Anteil von Tieren am produzierten Gesamtreservoir von Assoziationen, welche die Probanden ex post als aggressiv bezeichnen. Ein Drittel der Hilfsschüler nennt Prozentsätze aggressiver Tiere, die den maximalen Anteil von 43 % bei den Volksschülern übersteigen. Die Autoren sehen hierin ein Indikator höherer Aggressivität und die Bestätigung ihrer Hypothese. Die signifikante Korrelation des Anteils aggressiver Tiere mit der Intelligenz (gemessen mit dem BTS-HORN) stütze ferner die These der durch Intelligenzmangel bedingten Frustration und Aggression. Als Nebenergebnisse seien erwähnt:

- die verbale Produktion der Hilfsschüler ist nach Zeit und Zahl der Nennungen geringer als die der Volksschüler, d.h. sie haben einen geringeren Vorstellungsumfang und schwächer ausgeprägte Wortflüssigkeit (vgl. REINARTZ, siehe oben).
- Hilfsschülern unterlaufen häufiger Mehrfachnennungen, d.h. sie tendieren stärker zur Perseveration (einschränkend ist zu bemerken, daß die Hilfsschülerstichprobe jünger ist).

Die methodischen Mängel dieser Untersuchung seien unbeachtet. Gestattet sei der Hinweis, daß diese Autoren die laut "Schonraum-These" doch aggressionsmindernde Sonderbeschulung nicht in ihre Hypothesenbildung haben einfließen lassen (vgl. METZ, 1973).

PFEIFFER (1972) verwendet den Rosenzweig-PFT an einer Stichprobe von 23 Sonderschülern beiderlei Geschlechtes aus 5. und 6. Lernbehindertenklassen. Nach seiner allgemeinen Fragestellung möchte er untersuchen "wie aggressives Verhalten bei diesen Probanden ... diagnostisch erfaßt und interpretiert werden kann ...", um "Wesen und Bedeutung der Aggression im schulischen Erziehungsfeld herauszustellen und mögliche

Bedingungsfaktoren ... aufzufinden" (PFEIFFER 1972, S. 1). Bei aller angesichts dieser Stichprobenwahl und der Allgemeinheit der Fragestellung angebrachten Vorsicht sind die Tendenzen zu nennen, daß die ausagierte, extrapunitive Aggressivität der Lernbehinderten die Normwerte übersteigt, und daß ihre niedrigen Werte in need-persistence auf wenig "altersangemessene Versuche zur aktiven Bewältigung von Aufgaben und Problemen" hindeuten (PFEIFFER, S. 3). Ferner zeigen sich stärkere extrapunitive Tendenzen der Jungen verglichen mit den Mädchen (Sozialisationsunterschiede) und bei den älteren Schülern (PFEIFFER deutet hier an, daß sich die 12- und 13jährigen in der puberalen Phase befänden). Mit der Intelligenz korreliert die extrapunitive Aggressionsrichtung nicht; mit dem Lehrer-rating über das aggressive Verhalten des Schülers korrelieren extrapunitive Antworten $r = .34$ ns.

Den Hauptbefund der Untersuchung - die stärkere extrapunitive Tendenz der Lernbehinderten gegenüber der Normierungsstichprobe - interpretiert PFEIFFER als Reaktion auf Leistungserwartungen und -anforderungen der Gesellschaft an die begrenzten intellektuellen Möglichkeiten der Lernbehinderten. Mögliche Folge der Konfliktspannung seien Unsicherheit, Labilität und möglicherweise aggressive Reaktionen. PFEIFFER geht nicht darauf ein, daß die gesellschaftlichen Leistungsanforderungen nach der allgemeinen Auffassung vom "Schonklima" der Sonderschule allenfalls in stark verdünnter Form auf Sonderschüler einwirken - jedenfalls gälte dies für die Schulsituation. Vor-schulische Ursachen des höheren Aggressionspotentials Lernbehinderter werden nicht in Erwägung gezogen. Die Untersuchung leistet einen Validitätshinweis für den ROSENZWEIG-PFT, bestätigt den bekannten Befund von der Geschlechtsspezifität offener Aggressivität und stützt die Hypothese von der stärkeren Neigung zu offener Aggression bei Lernbehinderten.

5. ABSCHLIESSENDE WÜRDIGUNG ZUM STAND DES PROBLEMS
FRAGESTELLUNG - RAHMENHYPOTHESE - GEPLANTER VERLAUF
DER UNTERSUCHUNG

Auch die ohne Anspruch auf Vollständigkeit angestellte Durchsicht der Literatur verdeutlicht, daß die Erforschung affektiver Merkmale der Schülerpersönlichkeit in ihrer Bedeutung für den Schulerfolg ein bisher wenig und unsystematisch bearbeitetes Feld ist. Offensichtlich hat die pädagogische Diagnostik der letzten Jahre intensiver an der Objektivierung der Schulleistungs- und Begabungsdiagnostik gearbeitet. Ähnliches gilt für den Zusammenhang von sozialer Herkunft und affektiven Persönlichkeitsmerkmalen. verlangt man, daß diese mit einem Minimum an begrifflicher und operationaler Schärfe definiert sind. Alle drei Gesichtspunkte - die soziale Herkunft von Schülern, ihre emotionalen Eigenschaften sowie ihr Schulerfolg und -versagen wurden in ihrem wechselseitigen Bezug kaum untersucht (allenfalls KEMMLER 1967). Diesbezügliche Aussagen haben noch stark den Charakter von Kasuistik und Alltagsbeobachtungen, die freilich notwendig am Anfang systematischer Untersuchungen stehen.

Wenn es sich zeigen läßt, daß in regelmäßiger Weise Schulerfolg und Schulversagen nicht nur von intellektuellen Merkmalen abhängen, sondern auch mit emotionalen Eigenschaften des Schülers zusammenhängen, und daß beide aus den sozialen und materiellen Faktoren seiner Schichtzugehörigkeit vorhersehbar sind, so zeigte dies, welch schmalen und unzureichenden Sektor der Schülerpersönlichkeit kompensatorische Förderungsmaßnahmen anvisieren, die sich meist auf das Training einzelner Fähigkeiten beschränken. Ihre Fehlschläge und passageren Erfolge (siehe IBEN 1971, MEIER, MENZE und TORFF 1973) und der enorme Preis affektiver Belastung, den

sie dem geförderten Unterschichtschüler abverlangen (vgl. ORTMANN 1971) wären dadurch erklärt, daß sie die affektive Identität der Persönlichkeit des Lernenden unbeachtet lassen. Es wäre kurzschlüssig zu folgern, daß also auch die emotionale Seite des Schülers etwa mit psychotherapeutischen Maßnahmen geändert und gefördert werden müsse, um den Einklang von Affekt und Intellekt zu erhalten, besser: auf einer anderen Ebene wiederherzustellen. Wenn empirisch gezeigt würde, daß emotionale und Leistungsmerkmale der Schülerpersönlichkeit aus sozialen und ökonomischen Bedingungen des Elternhauses ableitbar sind, und daß diese mit Hilfe theoretischer Ansätze erklärend aufeinander bezogen werden können, so hieße es, pädagogischen und therapeutischen Optimismus zu strapazieren, wollte man mit ihrer Hilfe die notwendige Bezogenheit von Persönlichkeit auf die ökonomisch vermittelten Lebensbedingungen aufheben.¹⁾ In diesem Sinne äußert sich auch das Hessische Kultusministerium in einer Stellungnahme zu der hier vorgelegten Studie: "Infolge der Bedingtheit der emotionalen Struktur der Unterschichtkinder (die die Mehrheit der Schulversager ausmachen) durch die von ökonomischen und soziokulturellen Faktoren abhängige familiäre Situation, bleibt schülerzentrierte Kompensation Sisypnosarbeit, wenn es nicht gelingt, diese zu "Aufsteigern" zu motivieren. Damit geht man aber die Gefahr einer sozial-emotionalen Schädigung der Schüler durch Entfremdung von ihrer Herkunftsschicht ein, infolge derer diese Aufsteiger zu technokratischen Anpassern werden können"²⁾. Unter der Gefahr, psychologisches Terrain zu verlassen wird hierzu abschließend die These gewagt, daß das erkannte Dilemma solange weder theoretisch noch praktisch gelöst wird, wie nicht mit den individuellen

1) Es sollen keineswegs psychotherapeutische Ansätze grundsätzlich aus Schule und Pädagogik ausgeklammert werden.

2) Das Schriftstück kann beim Verfasser eingesehen werden.

Strukturen auch die gesellschaftlichen Strukturen, deren Widerspiegelung erstere sind, als zu Verändernde erkannt werden.

Obwohl die durchgesehene Literatur keinen geschlossenes sondern ein unvollständiges Bild macht, kann durch "Über-einanderkopieren" der diversen Befunde die Prämisse der obigen Überlegung zur Rahmenhypothese dieser Untersuchung erhoben werden:

Schulerfolg und Schulversagengehen mit bestimmten emotionalen Eigenschaften der Schülerpersönlichkeit einher. Beide sind vorhersagbar aus den sozialen und materiellen Umständen, die die Schichtzugehörigkeit des Schülers ausmachen.

Um welche emotionalen Persönlichkeitsvariablen es sich handelt, wurde durch die im Literaturteil berücksichtigten Merkmale umrissen. Ihre Auswahl geschah jedoch nach Maßgabe des Aussagebereiches, den die verwendeten Verfahren im Zuge der Untersuchung herausstellten. Daß diesernicht vollständig a priori definiert wurde, ergibt sich aus dem zweiten Motiv für diese Arbeit, daß sie nämlich projektive Verfahren mit z. T. ungeklärtem Gültigkeitsbereich einsetzen und erproben will. Soweit diese Absicht begründbar ist, sind folgende Gesichtspunkte anzuführen:

- Da nach sozialer Herkunft und Schulerfolg weit divergierende Schülergruppen verglichen werden sollen, wäre auch für Fragebögen die Überprüfung ihrer Gültigkeit in den einzelnen Teilstichproben unerlässlich gewesen, und ein wesentlicher Vorteil a priori definierter Fragebogenmerkmale wäre nicht zum Tragen gekommen.
- Die unterschiedliche Lesefähigkeit und Vertrautheit der Schüler im Umgang mit Papier und Bleistift hätte verschiedene Bedingungen der Fragebogendarbietung erfordert. Die in der Regel von projektiven Verfahren verlangte Einzeldar-

bietung verhindert außerdem Effekte, die verhaltens-auffällige Schüler bei Gruppendarbietungen verursachen können (vgl. BLÖSCHL 1966).

- Projektive Tests sind "objektive Tests" sensu CATTELL, insofern der Proband in Unkenntnis der Bedeutung seiner Antworten keine bewußt verfälschte Information geben kann. Die Gültigkeit der T-Daten (Daten objektiver Tests) ist zwar schwieriger zu bestimmen, sie erbringen jedoch, in Verbindung mit der Validierung an Fremdbeurteilungen (gedacht ist an Lehrerurteile), und verglichen mit L-Daten (objektive Lebensdaten) eine höhere Methodenunabhängigkeit der Resultate (vgl. HERRMANN 1969, S. 164 ff; CATTELL und SCHEIER, 1961, S. 58)
- Projektive Tests erscheinen dem Pbn prima vista als "leichte" Aufgaben; Verständnisschwierigkeiten dürften kaum vorkommen.
- Die Beschreibung der ausgewählten projektiven Verfahren wird zeigen, daß die klassischen Mängel dieser Spezies von Tests grundsätzlich behebbar sind, so daß sie mit Aussicht auf Erfolg eingesetzt werden können.

Im Wintersemester 1970/71 wurde die vorliegende Untersuchung folgendermaßen geplant:

Eine erste Untersuchungsstufe dient a) der Erprobung und **Validierung** der ausgewählten Testverfahren insbesondere an Populationen von Sonderschülern, b) der Zusammenstellung und Erprobung eines Verfahrens zur Diagnose sozialer und materieller Existenzbedingungen.

Die zweite Untersuchungsstufe dient dem weiteren Ausformulieren des Gültigkeitsbereiches beider Testverfahren und der Vorklärung der Rahmenfragestellung.

Die dritte Untersuchungsstufe umfaßt alle vorher erörterten Variablen schulischer, sozialer und emotionaler Art und führt sie nach nochmaliger Validierung unter korrelations- und unterschiedsstatistischen Gesichtspunkten zusammen.

Die ersten empirischen Erhebungen wurden im Frühjahr 1971 begonnen; Ende 1972 war die Datenerhebung abgeschlossen. Insgesamt stützt sich die Untersuchung auf Daten von 500 Meß-

6. EINFÜHRUNG DER VERWENDETEI! PROJEKTIVEN TESTVERFAHREN

6.1. Darstellung des Foto-Hand-Tests

Vor der Darstellung des FHT ist kurz auf dessen Vorläufer einzugehen, den Hand-Test von BRICKLIN, PIOTROWSKI und WAGNER (1962; siehe auch WAGNER 1962). Das Testmaterial besteht aus neun kleineren Karten mit der Zeichnung einer Hand in verschiedenen Stellungen und Perspektiven. Eine zehnte Karte ist ähnlich wie beim TAT leer. Es handelt sich ebenfalls um ein thematisches Verfahren, da die Vp. aufgefordert ist, zu sagen, was diese Hand gerade tun könnte. Bildbeschreibungen und Deutungen nach Art des bei Formdeutverfahren Üblichen sind nicht instruktionsgerecht, es wird vielmehr eine Ein-Satz-Geschichte verlangt. Die Testautoren definierten als Hauptgültigkeitsbereich des Verfahrens die Messung offener Aggressivität, deren Grad aus der Zahl der Antworten erschlossen wird, die die Hand im interpersonalen Bezug schädigende Reize aussenden sehen. Neben der Aggressionssignierung gibt es 14 weitere Auswertekategorien, deren jeweils einer die Antwort zuzuordnen ist. Einige der 15 Signierungskategorien werden zu kombinierten scores zusammengezählt, als wichtigstem dem sog. acting-out-score (AOS): Zu den Aggressions-Antworten werden solche hinzugefügt, die die Hand als Anweisungen gebend, befehlend etc. deuten (directiv). Von dieser Teilsumme wird die Zusammenfassung von vier Kategorien subtrahiert, die für die Testautoren auf aggressionshemmende Verhaltenstendenzen hindeuten. Drei weitere Merkmale, die Angst, Spannungszustände und Versehrtheitsängste erfassen sollen, werden zur Sammelkategorie "maladjustment" zusammengefaßt.

SELG wurde auf dieses Verfahren aufmerksam (1965, a, b) und gelangte durch US-amerikanische Gültigkeitsuntersuchungen zu der Auffassung, daß das verwendete Stimulusmaterial diagnostische Valenz besitzt. Eine Reihe von Freiburger Untersuchungen - offensichtlich durch SELG aktivierte Exsamenarbeiten - erbrachten an einigen BRD-Populationen ermutigende Ergebnisse. Die Arbeiten von STEINMETZ, GÖTZGER, SAUER (alle 1965) und KLINKHAMMER (1966) bilden Extremgruppen nach dem Lehrer- und /oder peer-rating über Bravheit vs. Aggressivität bei verschiedenen Populationen von Kindern und Jugendlichen. Der gemessene AOS dieser Extremgruppen stimmt stets überzufällig mit der Extremgruppenzugehörigkeit überein und erreicht Korrelationsmaße von $\phi = .39$ bis $.69$.

Trotz dieser und anderer gelungener Validierungsuntersuchungen hielt SELG (1968, S. 99) das Entwickeln einer umfangreicheren Tafelserie für unumgänglich, da 10 Tafeln eine zu geringe Verhaltensstichprobe ergäben und allen Testgütekriterien damit enge Grenzen gesetzt seien. Das Ergebnis dieser Entwicklung ist der Foto-Hand-Test (von BELSCHNER, LISCHKE und SELG, 1971). Das Material besteht aus 34 Fotografien einer Hand vom Format 12 x 9 cm. Die Vp soll sagen, was diese Hand gerade tun könnte und ist gehalten, zu jeder Tafel lediglich eine Antwort zu geben, die einem gegenüber dem Hand-Test auf 18 Kategorien angewachsenen Signierungssystem zugeordnet wird. Jede Antwort kann jedoch auch noch 25 Zusatzsignierungen zugeordnet werden. Die Hauptkategorien seien in einiger Kürze genannt. Sie sind im Wesentlichen in Anlehnung an das Kategoriensystem des amerikanischen Vorbildes definiert (siehe BELSCHNER et al. 1971, S. 11):

1. Aggressiv (agg)

Antworten, in denen die Hand schädigende Reize gegen einen Organismus oder ein Organismus-Surrogat ausstellt. (z.B. die Hand haut einem eine Mauschelle).

2. Direktiv (dir)

Die Handgeste soll einen Partner lenken, dirigieren, beeinflussen (z.B. Hand vom Polizisten, der einen anhält).

3. Affektiv (aff)

Mit der Hand werden interpersonale positive Gefühle zum Ausdruck gebracht (z.B. streichelt jemanden, winkt einem zu)

4. Kommunikativ (kom)

Die Hand vermittelt einem Partner Information (z.B. zeigt, wo der Weg hergeht)

5. Abhängigkeit (dep; dependency)

Der Besitzer der Hand wendet sich an jemanden um Hilfe oder Beistand (z.B. die Hand bittet um Brot)

6. Furcht (fur)

wird signiert, wenn die Hand einer Bedrohung ausgesetzt ist (z.B. ist schützend vors Gesicht gehoben)

7. Verkrüppelt (krü)

Die Hand oder ihr Träger wird als krank, verletzt, verkrüppelt, unfähig oder beschädigt gesehen (z.B. die Hand von einem Toten, die Hand ist gelähmt)

8. Aktiv (akt)

Unspezifische Antworten ohne interpersonalen Bezug, die eine Tätigkeit ausdrücken (z.B. die Hand hält etwas hoch, die Hand streut Salz aufs Ei)

9. Passiv (pas)

Die Hand ruht, ist entspannt (z.B. liegt ruhig auf der Sessellehne)

10. Deskription (des)

Die Hand wird lediglich beschrieben (z.B. die Hand wird grade gehalten)

11. Darstellend (dar)

Die Hand macht etwas vor, exponiert sich vor einem Publikum (das auch der Besitzer der Hand selbst sein kann; z.B. die Hand macht Schattenspiele)

12. Kaptativ (kap)

Die Hand greift, packt, faßt, fängt.

13. Spannung (ten; tension)

Die Hand unterliegt einer muskulären Spannung, erreicht jedoch kein Handlungsziel (z.B. trommelt nervös auf dem Tisch)

14. Verbergen (zu)

Die Hand verbirgt etwas vor der Umwelt

15. Erhalten (erh)

Die Hand erhält etwas, wobei offen bleibt, ob dies die Folge einer Bitte oder einer Forderung ist (z.B. kriegt etwas geschenkt)

16. Begleitende Handbewegungen (bgl)

Handbewegungen oder Stellungen, die beiläufig andere Handlungen begleitend vorkommen (z.B. die Hand macht eine Geste beim Tanzen)

17. Bizarr (biz)

Der Deutende setzt sich mit diesen Antworten über die reale Vorlage hinweg und läßt Realitätsbezug vermissen (z.B. das ist eine Afferhand)

18. Versager (ver)

Die Vp gibt auch nach Wiederholung der Frage des VI keine signierbare Antwort.

Die Doppelsignierung einer Antwort ist möglich, wenn Anteile zweier Kategorien darin enthalten sind. Jede Kategorie erhält dann einen halben Punkt, so daß ihre Gesamtsumme stets 34 beträgt. Wie beim US-amerikanischen Hand-Test von WAGNER (1962) werden auch beim FHT aus mehreren Signierungskategorien zusammengesetzte Werte gebildet, deren wichtigster und bestvalidierter ebenfalls der acting-out-score (AOS) ist. Dem unterlegten Konfliktmodell von MILLER (1948) gemäß wird er aus der Differenz zweier Teilsummen gebildet. Die Teilsumme agg + dir repräsentiert die Appetenzmomente, die das Auftreten offener Aggression begünstigen, gehemmt durch die Aversionsmomente, die aus der Summe der Kategorien aff, kom, dep und fur erschlossen werden. Zwei weitere Kombinationswerte werden im Manual vorgeschlagen (BELSCHNER et al. 1971, S. 18). Beide wurden ad hoc formuliert um erwachsene Straftäter bzw. aggressive jugendliche Neurotiker von den Kontrollgruppen zu unterscheiden und harren der Kreuzvalidierung.

Gütekriterien des FHT

Angaben über die Gütekriterien des FHT finden sich im Testmanual (BELSCHNER et al. 1971) und in BELSCHNER's Dissertation (1968), die der Entwicklung des FHT gewidmet ist.

Zwei geübte Auswerter können 92 % der Antworten aus 20 Protokollen (= 680 Zuordnungen) identischen Kategorien zuordnen. Für den AOS errechnet sich eine Auswerteobjektivität von $r = .96$. Die zur Zuverlässigkeit und Gültigkeit angegebenen Koeffizienten sind durchweg ermittelt an kleineren, häufig besonders ausgewählten Stichproben von beispielsweise Straftätern, neurotischen Jugendlichen, Studenten, klinischen Patienten, für die auch die Normwerte der wichtigsten Signierungskategorien angegeben werden. Retest-Zuverlässigkeiten, errechnet an $N = 14$ 14-jährigen Volksschülern nach vier Tagen Zwischenzeit liegen für den AOS bei $r = .90$, für die wichtigsten Einzelkategorien knapp darunter (BELSCHNER 1968, S. 206 f.). Der FHT gestattet das Feststellen der Paralleltest-Reliabilität, da die Tafelserie in A-Lage und in C-Lage präsentiert zwei parallelisierte Item-Serien darstellt. Der AOS von 20 jugendlichen Neurotikern zunächst gemessen in A-Lage und nach 11 bis 12 Wochen gemessen in C-Lage korreliert $r = .51$. Die entsprechende Anordnung bei Volksschülerinnen und 10 bis 12 Tagen Zwischenzeit ergibt $r = .55$ (BELSCHNER et al. 1971, S. 27). Die bei denselben Autoren referierten split-half-Zuverlässigkeitskoeffizienten variieren stark nach Stichprobe, Tafellage und Signierungskategorie, erreichen jedoch in vielen Fällen zufriedenstellende und beachtliche Höhe ($r = .80 - .90$).

Validitätsangaben werden meist Vergleichen von Extremgruppen entnommen, die durch zum Teil kombinierte ratings verschiedener Art gebildet wurden. An einem Vier-Felder-

Schema aus nach einem rating gebildeten Extremgruppen und dem median-halbierten AOS errechnet sich $\phi = .72_{ss}$ (N = 17 ausgelesene Volksschüler). An einer anderen Stichprobe von Volksschülern führt der Vergleich von AOS und Lehrer-rating zu einem Validitätskoeffizienten von $\phi = .57_s$ (BELSCHNER 1968, S. 215). In weiteren kleineren Studien konnten durch kombinierte ratings geteilte Stichproben von jugendlichen neurotischen Klinikinsassen, bzw. nach verschiedenen Deliktgruppen unterscheidbare Straftäter auch mittels AOS getrennt werden, wobei sich die ϕ -Koeffizienten um .50 bewegen. Als Beleg für die **Konstruktvalidität** des AOS wird gezeigt, daß dieser Wert mit dem Alter absinkt und für männliche Probanden höher ist als bei weiblichen.

Bisher war nur von der Gültigkeit des AOS die Rede und tatsächlich ist dies der bestgesicherte Wert des FHT. Die Gültigkeitsangaben für einzelne, besonders die nicht am AOS beteiligten Signierungen sind erheblich seltener oder bestehen nur in Verweisen auf die logische Gültigkeit. Für die Signierung agg für sich genommen gelten im Prinzip die gleichen Gültigkeitsnachweise, wie sie für den AOS aufgeführt wurden, dessen Hauptbestandteil agg ist. Erhöhte agg-Werte finden sich explizit bei als aggressiv eingestuften erziehungsschwierigen Jugendlichen und bei heranwachsenden Straftätern.

Zur Begründung von dir als Indikator von Selbstbehauptung und der Fähigkeit, **eigene** Vorstellungen gegenüber anderen Personen durchzusetzen, führen BELSCHNER und Mitarbeiter (1971, S. 36) an, daß Neurotiker gegenüber normalen Erwachsenen und depressive Patienten gegenüber einer Kontrollgruppe signifikant verminderte dir-Werte aufweisen.

Die Kategorie aff soll Wunsch und Bereitschaft zeigen, emotional positive Beziehungen zur Umwelt einzugehen. Dies werde belegt durch das Ansteigen des aff-scores mit dem Alter und der mit ihm fortschreitenden Sozialisierung (p kl. .05). Die aff-Werte von Jugendlichen, die durch **Körperverletzung** bzw. Notzucht delinquent geworden waren, lagen signifikant unter denen einer Kontrollgruppe. An der Tendenz ~~einer~~ negativen Korrelation von aff mit dem Angst-Wert (gemessen mit der Saarbrücker Liste an Studenten) ist zu schließen, daß aff-Antworten auf Freisein von Ängstlichkeit, Spannungs- und Insuffizienzgefühlen deuten.

Die Bedeutung der dep-Antworten wird direkt aus dem dependency-Konzept abgeleitet und als infantil-egozentrische Reaktionsweise gedeutet. Als empirischer Beleg kann jedoch nur auf die signifikant erhöhten dep-Werte einer kleineren Gruppe jugendlicher Neurotiker verwiesen werden.

Da die zu erwartende Korrelation der Kategorie 'fur' zu den Angst-Werten der Saarbrücker Liste ausbleibt, und auch nur eine 10 %-Tendenz zu erhöhten fur-Antworten bei erwachsenen Neurotikern nachgewiesen werden konnte, ist nur mit Berufung auf die logische Gültigkeit der fur-Antworten auf verminderte Ich-Stärke zu schließen.

Das Testmanual weist für die krü-Antworten keine befriedigenden empirischen Belege nach, da die Gruppendifferenzen nach den Kriterien Alter, bzw. Straffälligkeit und Art des Deliktes hier zu unspezifisch sind. BELSCHNER jedoch findet zum Teil Übereinstimmungen der krü-Antworten mit den Skalen körperlich-funktionaler Beschwerden und des Neurotizismus des ALNEV-Fragebogens von FAHRENBURG und SELG. Hiermit

ist die offensichtliche Gültigkeit von krü als Indikator hypochondrischer Tendenzen und ängstlicher Beschäftigung mit Mißempfindungen am eigenen Körper zu stützen; krü deutet auf neurotische Fehlverarbeitung von Konflikten, emotionale Labilität, depressive Gestimmtheit, kurz, auf erhöhte Neurotizismus-Werte (BELSCHNER 1968, S. 261 ff).

Nach dieser Darstellung und Übersicht präsentiert sich der FHT als ein Verfahren, das sich in der Validierung und Erprobung befindet und das zu Forschungszwecken verantwortlich eingesetzt werden kann. 'Offene Aggressivität' ist gesicherter Boden im Gültigkeitsbereich des Tests. Für seinen Wert als Neurotizismus-Indikator lassen sich begründete Erwartungen hegen. Der Aussagebereich weiterer Kategorien hingegen ist lediglich schwach angedeutet, bzw. völlig offen. Vermutlich ist auch der FHT, wie nachgewiesenermaßen der Hand-Test (siehe SELG 1968, S. 94) bei Probanden vom Alter sechs Jahren an sinnvoll zu verwenden, d.h. Stereotypen, Versager und Deskriptionen sind dann nicht mehr in störendem Ausmaß zu gewärtigen. Die Gültigkeit der validierten Signierungskategorien im gesamten Anwendungsbereich des Verfahrens ist freilich noch nicht erwiesen.

6.2. Darstellung der HOLTZMAN-Inkblot-Technique

Das Material der HOLTZMAN-Inkblot-Technique (HIT, von HOLTZMAN, THORPE, SWARTZ und HERRON, 1961) besteht aus 45 Tafeln des Formats 22 x 14 cm, die gegenstandslose, teils mehrfarbige, teils achromatische, meist symmetrische aber auch unsymmetrische Klecksbilder tragen, in der Art, wie sie seit RORSCHACH's Formdeute-Versuch (1921) bekannt und den sog. Formdeute-Verfahren eigen sind (FDV; siehe SPITZNAGEL und VOGEL 1964). Wegen vieler Unzulänglichkeiten der zehn RORSCHACH-Tafeln machten sich HOLTZMAN und Mitarbeiter an die Herstellung und testtheoretische Durcharbeitung einer umfangreicheren Tafelserie. Der Proband ist aufgefordert zu sagen, was die vorgelegte Tafel seiner Meinung nach darstellen könnte. Seine Antwort wird nach einer Vielzahl von Gesichtspunkten bewertet. Bei der HIT sind es folgende 23 Signierungskategorien (die Aufführung ist fast wörtlich übernommen von RICHARTZ 1971, S. 36 f):

- 1) Reaction Time (RT) wird definiert als die Zeit von der Darbietung des Klecksbildes bis zu Beginn der Reaktion (Antwort des Probanden).
- 2) Rejection (R): Die Gesamtzahl der Karten, die von dem Probanden ohne Report zurückgegeben wird, ergibt den Wert für R.
- 3) Location (L) bezieht sich auf die Größe der für die Deutung verwendeten Klecksteile, L wird nach einem 3-Punkte-System bewertet (0, 1, 2,), wobei Null vergeben wird, wenn der ganze Klecks - zumindest bis auf einige kleine Klecksteile - einbezogen wurde.
- 4) Space (S) wird signiert, wenn eine Figur-Grund-Umkehrung vorliegt (0,1). Null bedeutet hier und im folgenden, daß die Variable nicht für die Signierung der Antwort gilt.
- 5) Form Definiteness (FD) wird ohne Berücksichtigung der Richtigkeit des berichteten Konzepts hinsichtlich der Form vergeben. FD wird auf einer 5-Punkte-Skala signiert, wobei Null für Konzepte steht, die völlig formlos sind oder denen es an Spezifität mangelt.
- 6) Form Appropriateness (FA) bezeichnet die Übereinstimmung zwischen Form des Konzepts und Form des Klecksbildes. FA ist eine subjektive Variable, die auf einer 3-Punkte-Skala getrennt für jede Lokalisation registriert wird. Null bedeutet in diesem Zusammenhang geringe Übereinstimmung zwischen Konzept und Klecksbild

im Hinblick auf die Form.

- 7) Color (C). Die Signierung dieser Antwortdeterminante basiert auf der deutlichen Vorherrschaft der Farbe, einschließlich Schwarz, Grau und Weiß. C. wird auf einer 4-Punkte-Skala eingestuft, wobei Null bedeutet, daß die Farbe keine für die Antwort bestimmende Determinante war.
- 8) Shading (Sh). Ähnlich wie im Fall der Farbdeutungen müssen deutliche Hinweise dafür vorliegen, daß die Schattierungsqualitäten des Klecksbildes berücksichtigt wurden. Die Bedeutung dieser Antwortdeterminante wird auf einer 3-Punkte-Skala beurteilt, wobei der Wert Null darauf hinweist, daß die Schattierungen des Bildes nicht beachtet wurden.
- 9) Movement (M). Die wesentlichen Charakteristika für die Signierung von M sind der "Grad der Energie" oder die "dynamische Qualität" einer Antwort, weniger deren spezifischer Inhalt. Die Signierung erfolgt auf einer 5-Punkte-Skala. Null wird signiert, wenn der Proband keine Bewegung oder Bewegungspotentiale in der Antwort äußert.
- 10) Pathognomic Verbalization (PV). Diese Variable wurde in neun Kategorien unterteilt (Fabulation, Fabulized Combination, Queer Response, Incoherence, Autistic Logic, Contamination, Self Reference, Deterioriation Color, Absurd Response), die jeweils unterschiedlich gewichtet werden, je nach der Schwere des pathologischen Vorkommens. Diese Gewichtung erfolgt auf einer 5-Punkte-Skala.
- 11) Integration (I). Zwei oder mehr wahrgenommene Elemente des Klecksbildes werden so integriert, daß ein größeres Ganzes entsteht. Das hieraus resultierende Konzept muß jedoch nicht das ganze Klecksbild umfassen (0,1).
- 12) Human (H) wird signiert, sobald menschliche Konzepte in der Antwort auftauchen. Je nachdem, ob es sich um ganze menschliche Gestalten oder nur um menschliche Teile handelt, wird 1 oder 2 signiert (0 = kein Hinweis auf H).
- 13) bis 16) Animal (A) Anatomy (At), Sex (Sx), Abstract (Ab), werden auf die gleiche Art signiert wie Human (H).
- 17) Anxiety (Ax) wird signiert, wenn Antworten gegeben werden, die Emotionen oder Haltungen ausdrücken, wie Furcht, Sorgen, Mitleid etc. Die Signierung erfolgt auf einer 3-Punkte-Skala. Null wird gegeben, wenn nichts in der Antwort des Probanden auf das Vorhandensein derartiger Gefühle hinweist.
- 18) Hostility (Hs). Die Signierung von Hs basiert auf symbolischen, impliziten oder expliziten Anzeichen einer feindseligen Haltung in der Antwort des Probanden und erfolgt auf einer 4-Punkte-Skala. Null wird signiert, wenn keine derartigen Hinweise in der Antwort des Probanden enthalten sind. 99

- 19) Barrier (Br). Die Definition von Br bezieht sich auf jede schützende Bedeckung, Membran, Schale oder Hülse, die symbolisch die Assoziation körperlicher Begrenzungen (Konturen) hervorruft (0,1).
- 20) Penetration (Pn) wird für jedes Konzept signiert, das symbolisch ist für das Gefühl des Individuums, das Äußere seines Körpers biete geringen Schutz und könne leicht durchdrungen werden (0,1).
- 21) Balance (B) wird signiert, wenn ein Pb der Tatsache Beachtung schenkt, daß ein Klecksbild symmetrisch bzw. asymmetrisch ist (0,1).
- 22) Popular (P). Einige Antworten zu gewissen Teilgebieten der Klecksbilder kommen so häufig vor, daß sie als "Populärantworten" bezeichnet werden. Diese Klassifizierung beruht auf normativen Studien, die auf empirischer Basis vorgenommen wurden (0,1).

Trotz der zum Teil geänderten Bezeichnungen der Signierungskategorien wird deutlich, daß die Signierung inhaltlich gleich, bzw. identisch mit vielen von RORSCHACH definierten Kategorien sind. Es werden jedoch auch mehrere neue Konzepte berücksichtigt, die als Auswertegesichtspunkte für Formdeutungsverfahren von späteren RORSCHACH-Forschern erarbeitet wurden: so die Konzepte Pathognomic Verbalization (vgl. RAPAPORT 1946), Hostility (vgl. ELIZUR 1949, KURSTEIN 1956), Barrier (FISHER und CLEVELAND 1958; siehe HOLTZMAN et al. 1961, S. 52 ff).

Zur Testdurchführung wird der Proband instruiert, daß die Kleckse nichts Bestimmtes bedeuten sollen, daß jeder in den Klecksen etwas anderes sehen kann, und daß es keine richtigen und falschen Antworten gibt. Ferner ist der Proband gehalten, zu jeder Tafel nur eine Deutung zu geben, womit die Antwortzahl stets 45 beträgt. Der VI protokolliert die Antwort und markiert auf dem Protokollbogen, der die Umrisse der Klecksbilder wiedergibt, nach einer entsprechenden Frage den Teil der Tafel, auf den die Deutung des Probanden sich bezieht. Er fragt außerdem nach jeder Tafel was daran so aussähe, wie das geantwortete Konzept,

um die Determinante der Antwort (Farbe, Form, Bewegung) sicherzustellen. Eine dritte Frage lautet, ob es sonst noch etwas zu der Tafel oder zu der Antwort zu sagen gäbe. Die Deutungen der Probanden werden auf einem eigens hierzu geschaffenen 'summary sheet' nach allen 22 Kategorien bewertet, deren meiste freilich jeweils mit Null bewertet werden, da nur einige der Signierungen auf ein Konzept zutreffen können. Die HIT ergibt somit 22 Variablen, die die Summe der scores einer Signierungskategorie über alle 45 Tafeln sind. Jede Tafel wird als unabhängiger stimulus gesehen, womit das Feststellen der Sukzession, verzögerter Schocks und Ähnlichem hinfällig wird.

Gütekriterien der HIT

HOLTZMAN und Mitarbeiter haben sich bemüht, die Signierungskategorien und ihre Bewertungsstufen so exakt zu definieren, daß der Objektivitätsmangel des RORSCHACH-Verfahrens behoben wird. Detaillierte Signierungsvorschriften und eine Fülle von Beispielsignierungen führen denn auch dazu, daß die Inter-Scorer-Reliabilität der wichtigsten Kategorien mit Indices von $r = .81$ bis $.89$, in einem Fall $r = .73$ angegeben werden kann. Sehr geübte Auswerter signieren nahezu identisch. Für jede Signierungskategorie werden Split-half-Zuverlässigkeiten, errechnet an 15 verschiedenen Stichproben, berichtet. Der wesentliche Eindruck ist hier, daß die meisten Koeffizienten die Höhe von $r = .70 - .90$ erreichen. Retest-Reliabilitäten nach Zwischenzeiten von einem Jahr errechnet an $N = 42$ Grundschulern liegen für die meisten Signierungen zwischen $r = .40$ bis $.75$ (HOLTZMAN et al., S. 137).

Da zwei parallele Tafelserien A und B existieren, kann auch die Paralleltest-Zuverlässigkeit bestimmt werden. Die entsprechenden Koeffizienten betragen für fünf wichtige

Signierungen $r = .60$ bis $.76$. Für die verschiedensten untersuchten Teilkollektive werden Gentilnormen über jede Signierungskategorie angegeben.

Das positive Bild hinsichtlich Standardisierung und allen Reliabilitätsgesichtspunkten wird nicht durch entsprechende Gültigkeitsbelege abgerundet. Es ist positiv hervorzuheben, daß HOLTZMAN und Mitarbeiter nicht für sich reklamieren, ein projektives Verfahren solle die Persönlichkeit in ihrer Gänze erfassen. Vielmehr überprüfen sie definierte Gültigkeitsansprüche, wie sie bereits durch die Benennung einiger Signierungskategorien erhoben werden. Versuche, diese - insbesondere Anxiety und Hostility - an Fragebögen-skalen mit entsprechender Gültigkeit zu validieren, schlagen fehl. Auch bleiben alle anderen Signierungen ohne signifikante Korrelationen zu Daten aus Persönlichkeitsfragebögen. HOLTZMAN et al. erklärendes mit dem Hinweis auf die unterschiedlichen Grade von overt und covered behavior, **von** projektiven und introspektiven Verfahren berührt werden, und raten explizit ab von weiteren Validierungsversuchen mit Fragebögen. Erfolgreicher verläuft das Identifizieren entwicklungs- oder altersabhängiger Antwortmuster, sogenannten "genetic scoring patterns". Über die Altersstufen neun, zwölf, siebzehn, neunzehn Jahre und das Erwachsenenalter wird die Zunahme der Kategorien Human, Shading, Integration, Form Definiteness und Movement verzeichnet, während Farbantworten bei den jüngsten Probanden am häufigsten auftreten. Aus der relativen Häufigkeit dieser und weiterer altersabhängiger Antwortkategorien kann demnach auf den Entwicklungsstand geschlossen werden. Ein Alterstrend in entsprechenden HIT-Signierungen bei 8 bis 11jährigen wird von PENK (1970) festgestellt, ist auch aus RORSCHACH-Deutungen bekannt (vgl. PHILLIP, KADEN und WALDMAN 1959), kann jedoch m.E. keine vorrangige Bedeutung unter Gültigkeitgesichtspunkten beanspruchen.

Offensichtlich entnehmen HOLTZMAN und Mitarbeiter aus Faktorenanalysen der HIT-Signierungen Gültigkeitsbelege, da sie die Faktoren interpretieren mit Hilfe der theoretischen Vorstellungen, die den auf ihnen verarbeiteten Signierungskategorien unterliegen. Ein solches Vorgehen kann jedoch die Verwendung von Außenkriterien nicht ersetzen, sondern lediglich die interne Struktur des Signierungssystems offenlegen und klären, auf welche Komplexe die Kategorienvielfalt reduziert werden kann.

MOSELEY (1963) überprüft die Unterscheidungskraft der HIT-Signierungen an drei Stichproben von je 100 als schizophren bzw. depressiv klassifizierten Patienten und normalen Erwachsenen. Durch multivariates Vorgehen mittels Diskriminanzanalyse, in die 16 HIT-Kategorien als Prädiktorvariablen eingehen, können die drei Gruppen mit überzufälliger Sicherheit voneinander unterschieden werden. Dies Ergebnis wird dadurch aufgewertet, daß die Kreuzvalidierung der für die Prädiktorvariablen bestimmten Diskriminanzgewichte gelingt: Es können zwei neue Vergleichsstichproben von Normalen vs. Schizophrenen durch die Prädiktoren und ihre Gewichtung unterschieden werden. Da MOSELEY keineswegs auf die Eigentümlichkeit der drei Profile von Signierungskategorien eingeht, bleibt diese Studie ein formaler Beleg für die diagnostische Potenz des HOLTZMAN-Verfahrens, der sich nicht bemüht, zu erklären woher die Unterschiede rühren und damit theoretisch wenig weiterhilft.

Ebenfalls eine Gruppenunterscheidung, jedoch mit definierten unabhängigen Variablen trifft SWARTZ (1965). Aus 200 8 bis 12jährigen Kindern wählt er je 20 mit extremen Schulängstlichkeitswerten aus und vergleicht die beiden ansonsten parallelisierten Gruppen hinsichtlich ihrer HIT-Werte. Fünf Signierungskategorien erbringen signifikante

Gruppenunterschiede. Die extrem wenig ängstlichen Kinder geben mehr Bewegungs- und Barrier-Antworten sowie formangemessene Deutungen (FA). Extrem ängstliche Kinder hingegen drücken während der Testdarbietung mehr emotionale Reaktionen aus, geben mehr Anxiety-Antworten und weisen mehr Tafeln ungedeutet zurück. Die Gruppendifferenzen in FA und AX sind nach einer Korrektur für Versager nicht mehr signifikant und SWARTZ interpretiert das Ausbleiben einer soliden Beziehung zwischen AX und dem Schulangstscore mit dem Verweis auf den Unterschied von phantasierter und im Selbstreport berichteter **Ängstlichkeit**. Die **niedrigeren** Barrier-Werte der ängstlichen Schüler deutet SWARTZ damit, daß weniger ängstliche Personen in höherem Maße gegen affektive Bedrohungs- und Stress-Situationen gepanzert seien, was das Barrier-Konzept reflektiere.

Wenn nicht einzelne Kategorien berücksichtigt wurden, sondern das gesamte Protokoll im Blindverfahren einer der Extremgruppen zuzuordnen war, konnten 32 richtige von 40 möglichen Zuordnungen erzielt werden. Zur Einschätzung dieser Untersuchung wäre die Erwartung auszudrücken, daß ein Verfahren zur Differentialdiagnose zwischen zwei 10 %-Extremgruppen überzeugendere Unterschiede aufdecken sollte.

Eine frühere Arbeit zur Unterscheidung verschiedener Ängstlichkeitsgrade mittels FDV - allerdings mit dem RORSCHACH-Verfahren ausgeführt - unterstützt und ergänzt die SWARTZ-Studie in einigen Punkten (siehe SARASON et al. 1958 b). Ihre nach Testangst und manifester Angst gebildeten 25 % Extremgruppen von je 32 ansonsten parallelisierten Schulkindern unterscheiden sich in einigen RORSCHACH-Variablen, deren Pendant in der HIT leicht zu identifizieren ist. Wie bei SWARTZ kommen Tafelzurückweisungen bei hochängstlichen Kindern häufiger vor (10 %-Tendenz). Sie geben ferner mehr

schlechte Form-Antworten (F -), was der geringeren Form Appropriateness (FA) in der HIT entspricht. Die Deutung stimmt dabei schlecht mit der Vorlage überein und ihre Gegebenheiten werden wenig in die Antwort einbezogen. So gehen hochängstliche Kinder bei SARASON et al. in ihren Deutungen auch seltener auf Farbe und Schattierung der Klecksbilder ein (das entspräche C und Sh). Zur Interpretation des Formdeuteverhaltens hochängstlicher Kinder schicken SARASON et al. voraus, daß sie Klecksdeuten für eine sehr offene, neuartige und wenig strukturierte Problemlösesituation halten, in der ängstliche Kinder vermehrt Anzeichen von Gehemmtheit und Unfähigkeit zeigen. Angst, als Situation erhöhter Selbstwahrnehmung, vermindere die Fähigkeit zur Beachtung der objektiven Gegebenheiten der Situation - hier Form und Farbigkeit der Testvorlagen - und begünstige in der relativ unstrukturierten Situation das Produzieren irrationaler Momente, die eher der inneren Wahrnehmung entstammen, als daß sie der äußeren Wahrnehmungen Rechnung tragen. Auch SWARTZ bemerkt (möglicherweise an SARASON orientiert), daß die hochängstlichen Kinder mehr subjektive und persönlichkeitsbezogene HIT-Deutungen geben und hält ebenfalls das Formniveau (FA) der Deutungen für einen geeigneten Angstindikator.

Die Beweiskraft obiger Untersuchung wird sicher dadurch gemindert, daß sich aus der viele hundert Titel umfassenden RORSCHACH-Literatur alle möglichen Gültigkeitsansprüche belegen lassen - von der Eignung zum Verkäufer (KURTZ 1948) bis zur Suizidneigung (DRAKE und RUSNAK 1966). Von daher liegt die Gefahr nahe, daß man sich auf das beruft, was gut dünkt und was einem zufällig begegnet, denn für eine systematische Durchsicht und Einschätzung von Untersuchungen zum Gültigkeitsbereich von FDV ist hier nicht der Ort. So sollen hier nur wenige Validitätsaspekte - möglichst relevant und mindestens auf dem Niveau begründbarer Er-

wartungen - skizziert werden, deren Überprüfung der eigenen Untersuchung vorbehalten ist.

Es war gesagt worden, daß HOLTZMAN et al. Gültigkeitsansprüche aus der Faktorisierung der HIT-Variablen ableiten. Bei den unterschiedlichsten Populationen erwies sich, daß fünf Signierungen stets den ersten Faktor markieren. Es sind Bewegungs-Antworten, Integration, Menschdeutungen, Barrier- und Populär-Antworten (M, I, H, Br, Pop). Das häufigere Vorkommen dieser Signierungen in einem HIT-Protokoll deutet für HOLTZMAN und Mitarbeiter (S. 151) auf gut organisierte und integrierte Vorstellungskapazität und -aktivität, ausgereifte Wahrnehmung (perceptual maturity), präzise Abgrenzung des Ich gegen die Außenwelt (differentiated ego boundaries) sowie Kenntnis von und Teilhabe an kulturell üblichen Begriffen und Auffassungsweisen (awareness of conventional concepts/percepts). Die Autoren definieren eingangs als ein Hauptziel ihrer Testkonstruktion das Maximieren der Unterscheidungskraft des Verfahrens zwischen "superior normals" und "mental hospital patients". Die vielen Unterschiede die zwischen derart extremen Gruppen bestehen, seien wesentlich auf eine Variable "general adjustment" zurückzuführen, worunter sie verstehen "adequacy of coping with life's problems in complex modern society", ein Kontinuum, welches der junge, alerte College-Student und der institutionalisierte, chronische Psychotiker aufspannen (HOLTZMAN et al. 1961, S. 23). Wir gehen wohl nicht fehl, wenn wir in dem eben bezeichneten ersten Faktor der HIT-Struktur die wesentliche Entsprechung von 'general adjustment' sehen. In einer empirischen Untersuchung von RICHARTZ (1971) werden die entsprechenden Signierungen zur Operationalisierung des Anpassungskonstruktes verwendet. Die so definierten Anpassungswerte korrelieren innerhalb einer sozial heterogenen Stichprobe von 18 bis 28jährigen Männern positiv mit der Intelligenz ($r = .47s$), nicht jedoch mit Variablen des

elterlichen Erziehungsverhaltens. Die hier gefundene Korrelation des HIT-Anpassungssyndroms mit Intelligenz deutet auf den wohl am meisten erhärteten Aussagebereich von FDV. SPITZNAGEL und VOGEL (1964) führen einige RORSCHACH-Untersuchungen auf, die bei der Einschätzung des Intelligenzniveaus anhand von ganzheitlich betrachteten Protokollen zu Übereinstimmungen kommen, die sich als Korrelationskoeffizienten meist in der Höhe von $r = .70$ bewegen. Offensichtlich funktioniert das RORSCHACH-Verfahren am besten als Intelligenztest; insbesondere Intelligenzschwäche sei mit hoher Sicherheit aus dem Protokoll ersichtlich (SPITZNAGEL und VOGEL 1964, S. 602). FIPPINGER (1968) läßt die RORSCHACH-Protokolle von 86 Schülern der 4. Klasse den nach WECHSLER definierten fünf Intelligenzniveaustufen zuordnen. HAWIK-IQ und Intelligenzeinstufung aufgrund des RORSCHACH-Protokolls korrelieren $r = .29$ ss. Wenige, weitstreuende Intelligenzquotienten lassen sich noch wesentlich genauer aus RORSCHACH-Protokollen identifizieren (MICHEL 1961).

Da die erwähnten Zuordnungen auf Interpretationsebene gesamt der Protokolle erfolgen (und nicht durch Quantifizieren einzelner Testmerkmale) wird dadurch nicht deutlich, welche Qualitäten eines Protokolls - mit Ausnahme der Antwortzahl und der Verschiedenartigkeit der Inhalte - für einen höheren Intelligenzgrad sprechen. Es dürfte aber den im HIT-Anpassungssyndrom versammelten Kategorien hierbei eine besondere Bedeutung zukommen. Demnach wäre mit Überschneidungen der Aussagebereiche Intelligenz und Anpassung zu rechnen.

Aufgrund der wiederholt reklamierten Aussagekraft des RORSCHACH-Verfahrens für die Persönlichkeitsdimension Extraversion - Introversion unternimmt v. ZEPPELIN (1966)

die empirische Überprüfung dieses Zusammenhanges mit der HIT. Nach zwei Extraversion erfassenden Fragebögen bildet sie Extremgruppen extravertierter und introvertierter männlicher und weiblicher Studenten und Fachschüler (je 30). Die extravertierten Probanden reagieren schneller auf die Tafeln und geben mehr Farbdeutungen (1 % -signifikant). Diese Differenzen wurden nicht vorhergesagt, vielmehr hätte die Autorin Unterschiede bei einer Reihe von Inhaltskategorien (Ax, Hs, Br, Pn) erwartet. Innerhalb der introvertierten Gruppe besteht eine Geschlechtsdifferenz in dem Sinne, daß Männer mehr Hostility-Deutungen geben, während die Extravertierten in allen HIT-Variablen homogen sind.

Die Hostility-Skala, wie sie als Auswertegesichtspunkt der HIT berücksichtigt wird, wurde in verschiedenen Untersuchungen, meist erfolglos, eingesetzt um offen aggressives Verhalten bzw. Feindseligkeit zu messen (siehe SELG 1968, S. 84 f). SELG und LISCHKE (1966) überprüfen diesen Gültigkeitsanspruch indem sie die HIT mit neun weiteren Verfahren zur Messung von Aggressivitätsaspekten durch 99 Psychologie-Studenten (ca. die Hälfte Frauen) bearbeiten lassen und die Daten faktorisieren. Aus den gemeinsamen Ladungen, die der HIT-Hostility-Wert mit Fragebogenwerten aufweist, die Ängstlichkeit und Selbstaggression wiedergeben, entnehmen sie, daß mit der Hs-Skala ein Aggressivitätsaspekt neurotischer Art erhoben wird, der nicht zu offenem Ausagieren führt, sondern gegen die eigene Person gerichtet wird.

6.3 Zusammenfassende Beurteilung von FHT und HIT

Nach der Vorstellung der beiden projektiven Verfahren er-
übrigt es sich, detailliert auf die herbe Kritik einzugehen,
die von CRONBACH 1949, ZUBIN 1954, oder EYSENCK 1965 gegen
das RORSCHACH-Verfahren im Besonderen und gegen projektive
Tests im Allgemeinen vorgetragen wurde. Völlig zurecht,
wie angesichts der bis dato üblichen Verfahren und Ver-
fahrensweisen hinzugefügt werden muß. EYSENCK prophezeit
jedoch, "daß angesichts des heutigen Wissenstandes die
Wahrscheinlichkeit ziemlich gering ist, daß projektive
Tests jemals eine annehmbare Zuverlässigkeit und Gültig-
keit erreichen werden. Unserer Meinung nach ist es not-
wendig, mit der gesamten Tradition, die zur Entstehung
der projektiven Verfahren geführt hat, radikal zu brechen ..."
(EYSENCK 1965 a, S. 4). Was die Standardisierung und die
Reliabilitätsaspekte von FHT und HIT anlangt, haben die
Verfahren diese Kritik nicht mehr zu befürchten. Ihre dies-
bezügliche Qualität ist nicht nur annehmbar, sondern über-
trifft die Standards, die LIENERT (1961) von projektiven
Verfahren fordert; an anderer Stelle erkennt auch EYSENCK
(1965 b) an, daß mit der Konstruktion der HIT Vorzügliches
geleistet wurde, behält jedoch angesichts der ausstehenden
Gültigkeitsnachweise seine generelle Ablehnung aufrecht.
Die Frage nach der Validität ist für den FHT zweifellos
eindeutiger und positiver zu beantworten als für die
HOLTZMAN-Technique, für die aus der RORSCHACH-Forschung
jede gewünschte Menge von Ansprüchen abgeleitet werden
kann, denen jedoch wenig Gesichertes gegenübersteht. Die
hinreichend erwiesene Aussagekraft von FDV bzw. HIT ins-
besondere befriedigen deshalb nicht vollständig, weil der
"genetic level" nicht unbedingt als primärer Gegenstand
eines "Persönlichkeits"-Diagnostikums anzusehen ist und
für die Intelligenzdiagnose validere Verfahren vorliegen.

Die HIT bietet jedoch alle Voraussetzungen, ihren Einsatz und ihre Überprüfung innerhalb anderer Populationen mit anderen Kriterien und Fragestellungen zu versuchen. SPITZNAGEL und VOGEL (1964) sehen mit der Einführung der HIT einen neuen Entwicklungsabschnitt der FDV gekommen und stellen dem Verfahren auf seinem derzeitigen Entwicklungsstand ein zufriedenstellendes Zeugnis aus. So sind Mängel eher den bisher zur HIT erschienenen Untersuchungen anzukreiden, da sie größtenteils unwiederholt bleiben.

Unter den Gründen, die zur Auswahl projektiver Verfahren zur Untersuchung der Schülerpersönlichkeit führten, wurde die mutmaßliche "Leichtigkeit" der Aufgaben für Schüler aller Leistungsgrade angeführt und die Erwartung, daß das Material im Gegensatz zu Papier- und Bleistift-Verfahren anweniger schichtbedingt unterschiedliche Erfahrungen anschlüsse. RIESSMAN und MILLER (1965) sind hier gegenteiliger Ansicht und machen Gesichtspunkte geltend, die auch projektiven Verfahren, explizit auch FDV, einen sozialen bias nachweisen. Auch ohne sprachliche Formulierung von Items und ohne das ungewohnte Papier und Bleistift sei das Bearbeiten eines projektiven Tests für einen Probanden der Arbeiterschicht befremdlich und emotional belastend. Gerade auch die Unstrukturiertheit von Testmaterial und -situation werde angesichts der geringen Ambiguitätstoleranz und dem Verlangen nach Strukturiertheit und Bestimmtheit vom Arbeiter als besonderer Stress empfunden. Zudem sei ihnen die Situation äußerlich, uninteressant und nicht zu Engagement und Identifikation einladend. Diese Reaktion auf die Versuchsbedingungen brächte z.B. im RORSCHACH-Test einen Deutungsmodus hervor, der auf ein ungünstiges Persönlichkeitsbild im Sinne der geltenden Angepaßtheitsvorstellungen schließen läßt: Entsprechend seien die Farbdeutungen, Original- und Ganzantworten bei Probanden der

Unterschicht erniedrigt. Das Verhalten im Test sei somit Produkt der emotional angespannten Testsituation und nicht der Persönlichkeitszüge des Probanden. Auf unsere Untersuchung bezogen hat dieser Gedankengang Anspruch, bei der Interpretation etwaiger Gruppenunterschiede zwischen verschiedenen sozialen Schichten berücksichtigt zu werden. Er ist nicht angetan, die gesamte Anwendung von projektiven Verfahren in schichtunterscheidenden Untersuchungen zu verbieten.

Der angestrebte Vergleich a priorisch unterschiedlicher Teilkollektive - hier Probanden unterschiedlichen Schulerfolges und sozialer Herkunft - bedeutet jedoch ein Problem, das bei Validierung und Anwendung projektiver Verfahren zu der Schwierigkeit führt, daß innerhalb differenter Populationen unterschiedliche Beziehungen zwischen Testmerkmalen (phantasy behavior) und offenem, realem Verhalten (overtbehavior) bestehen, daß sich also die Frage nach der Beziehung von Index und Indiziertem womöglich in jeder Subgruppe unterschiedlich beantwortet (vgl. HÖRMANN 1964, S. 91 ff). Es hat wenig Sinn, hier diese Diskussion aufzugreifen, da die Argumente und Fakten, die es hierzu gibt, sich auf Populationen beziehen, die den hier angezielten höchst unähnlich sind. Wir kommen nicht umhin, u.a. diese Frage in der eigenen Untersuchung zu klären.

7. VORÜBERLEGUNGEN ZUR ERSTEN UNTERSUCHUNGSSTUFE

Folgende Überlegungen und Erwartungen standen am Beginn der ersten Untersuchungsstufe:

1) Da die projektiven Verfahren FHT und HIT bislang nicht an Populationen von lernbehinderten Sonderschülern angewendet wurden, sind Erfahrungen über ihre Praktikabilität an verschiedenen Behindertenstichproben einzuholen.

2) Die Gültigkeit der Verfahren soll auf zweierlei Weise überprüft werden:

- a) Durch die Korrelation mit geeigneten Kriterien; gedacht ist an Lehrerurteile,
- b) durch den Versuch, a priori unterschiedliche Teilgruppen von Schülern durch Indikatoren der projektiven Verfahren zu unterscheiden.

3) Da über Praktikabilität und Gültigkeit der beiden Verfahren an Populationen leistungsschwacher Schüler keine gesicherten Ergebnisse vorlagen, sollte die erste Untersuchungsstufe breit gestreute, jeweils kleinere Stichproben vergleichen und die Voraussetzungen für die systematische Gegenüberstellung sozial und leistungsmäßig divergenter Schülergruppen feststellen.

4) Das Kategoriensystem beider Verfahren ist dem Umfang der empfohlenen Indikatoren nach einer Reduktion bedürftig. Mit mehr als 20 Indices pro Tafelsatz sind die Auswerteschlüssel womöglich überdifferenziert und es besteht die Gefahr, daß zu vieles aus zu geringen Verhaltensstichproben zu erschließen versucht wird (vgl. LITTLE 1965). Die erste Untersuchungsstufe soll also auch Anhaltspunkte dafür erbringen, auf welche Signierungskategorien künftig verzichtet werden kann.

5) Da Fragen der Interkorrelation von FHT und HIT noch nicht vorrangig sind, werden die Verfahren zunächst an unabhängigen Stichproben eingesetzt. Ebenfalls sollen an einer besonderen Probandengruppe detaillierte Indikatoren zur näheren Bestimmung der Variablen soziale Herkunft, d.h. materielle und ökonomische Bedingungen überprüft und zu einem Sozialfragebogen zusammengestellt werden. Insofern ist zunächst über drei unabhängige, erst später konvergierende Teiluntersuchungsbereiche zu berichten.

6) Für die erste Untersuchungsstufe werden Kriterien zur Eingrenzung des Altersbereiches definiert, die auch für die weiteren Untersuchungsschritte verbindlich bleiben. Da die Klientel verschiedener Schultypen Produkt eines in den Institutionen stattfindenden Selektionsprozesses ist und festgestellt werden soll, welche sozialen und affektiven Persönlichkeitsmerkmale in dem Selektionsprozeß die Chancen bestimmen, ist der institutionellen Selektion hinreichende Wirkungsmöglichkeit einzuräumen. Mit dem Übergang in die fünfte Klasse ist der Selektionsprozeß im wesentlichen Umfang abgeschlossen. Die Schüler sind dann in die weiterführenden Schulen bzw. in die Hauptschule einsortiert, und bezüglich unserer Ausgangsvariablen Schulzugehörigkeit herrschen damit ziemlich stabile Zustände. Dies gilt auch im Hinblick auf die Lernbehindertenschule, denn mit dem Ende der vierten Klasse wird der letzte erhebliche Teil von Volksschulversagern in die SfL überwiesen (siehe BEGEMANN 1968, S. 23). Dieses Kriterium setzt die Altersgrenze um das zehnte Lebensjahr nach unten fest. Die obere Altersgrenze wurde durch die Überlegung bestimmt, nicht zu weit in den Altersbereich der beginnenden Pubertät hineinzureichen, um zu vermeiden, daß die Stichproben durch den einsetzenden Entwicklungsschub in sich unnötig heterogen werden und unkontrollierte Faktoren ins Spiel kommen (vgl. JANTZEN 1972, S. 129 f). Auch die negative Altersabhängigkeit der wichtigen Variablen offene Aggressivität (SELG 1968) spricht für eine obere Altersbegrenzung. Schüler der fünften und sechsten Klasse bzw. die entsprechende Altersgruppe vom beginnenden elften bis zum vollendeten zwölften Lebensjahr wurden als die gewünschte Altersgruppe anvisiert. Die Alterseinschränkung soll auch die Kontrolle unerwünschter, da hier nicht interessierender Altersabhängigkeiten erübrigen.

7) Alle Untersuchungsstufen beachten nur männliche Probanden. Hinter die wesentlichen Fragestellungen wurde die Erforschung von Geschlechtsunterschieden zurückgestellt. Jungen finden sich häufiger als Mädchen in der Schule für Lernbehinderte (siehe SCHMALOHR 1971, S. 7) und für Verhaltensauffällige (siehe BITTNER, ERTLE und SCHMID 1971). Auch werden Jungen durch stärker auffallendes Verhalten, geringere Angepaßtheit und größere Heterogenität validere Aussagen aus der Beobachtung ihres Verhaltens zulassen.

8. ERSTE UNTERSUCHUNGSSTUFE

8.1. Beschreibung der untersuchten Stichproben

1. Aus den Klassen 5, 6 und 7 einer Hauptschule wurde eine Zufallsstichprobe von 30 Jungen zwischen 10 und 13 Jahren gezogen, d.h. jeder zweite, der nach den Auswahlkriterien Alter und Klasse in Frage kommenden Schüler wurde untersucht¹⁾. Zwei Drittel der Pbn stammen aus kleinstädtischem Einzugsgebiet, die Übrigen aus dem ländlichen Umkreis. In sozialer Hinsicht überwiegt, wie bei Hauptschülern nach erfolgter Auslese für weiterführende Schulen zu erwarten, der Anteil von Arbeiterkindern. Einundzwanzig Väter üben manuelle, lohnabhängige Tätigkeiten mit maximal Facharbeiterqualifikation aus. Wohl bedingt durch das industriell wenig erschlossene und kleinstädtische bis ländliche Einzugsgebiet ist der soziale Auszehrungseffekt bei diesen Schülern geringer. Wie auch aus dem durchschnittlichen IQ der Gruppe hervorgeht, dürften ihre Begabungsreserven wenig erschlossen sein. Dieser Pbn-Gruppe wurden FHT und BTS-HORN administriert. Aus den Schulakten wurden Noten und Berufsangaben entnommen. Ferner wurden Lehrerurteile zur Kontrolle der FHT-Ergebnisse eingeholt. Versuchsleitereffekt, Schultyp und regionale Herkunft sind bei dieser Gruppe konfundiert; sie wird als "Hauptschüler" bezeichnet (siehe Tabelle 2, 1. Gruppe).

2. Eine Stichprobe von 30 lernbehinderten Jungen wurde an der Kreissonderschule in Limburg untersucht²⁾, die neben dem städtischen auch ein weites ländliches Einzugsgebiet hat.

1) Die Untersuchung geschah im Rahmen einer Examensarbeit.
Vgl. STEINACKER 1972

2) Die Untersuchung geschah im Rahmen einer Examensarbeit.
Vgl. JENZEN 1972

Tab. 2

Mit dem FHT untersuchte Stichproben der ersten Untersuchungsstufe

Nr	Schule	Ort	Bezeichnung der Gruppe	Auswahlkriterium	N	Alter		IQ		
						M	s	M	s	
1	Hauptschule	Treysa	Hauptschüler	innerhalb der Altersgruppe Zufall	30	12;2	0;8	100,3	10,33	S
2	öffentliche Schule f.Lern-behinderte	Limburg	Lernbehinderte Limburg	alle Jungen der Altersgruppe	30	11;2	0;9	76,9	8,7	J
3	Heimsonderschule f.Lern-behinderte	Idstein	lernbehinderte Heimschül.	alle Jungen der Schule	77	13;1	0;11	77,4	11,0	K
4	Heimsonderschule f.Lern-behinderte	Idstein	dito mit Verhaltensauffälligkeiten	dito mit mindest. 7 Symptomen	34	13;3	0;9	75,6	10,3	K
5	Heimsonderschule f.Lern-behinderte	Idstein	dito ohne Verhaltensauffälligkeiten	dito mit höchst. 4 Symptomen	37	12;11	1;0	79,2	11,4	K
6	öffentliche Schule f.Lern-behinderte	Fulda	Lernbehinderte mit Verh.auffälligkeiten	Schüler mit mindest.7 Symptomen	39	11;1	1;6	76,1	11,8	K
7	Heimschule f. Verhaltensgest.	Idstein	Verhaltensgestörte Heimschüler	Schüler mit mindest.7 Symptomen	19	11;11	1;5	99,0	16,7	K

Mit den 30 Pbn wurden nahezu alle Jungen der Schule untersucht, die das zehnte Lebensjahr vollendet hatten, jedoch nicht älter als 12;5 waren. Kein Vater der Pbn übte eine qualifiziertere Tätigkeit aus als die eines gelernten oder Hilfsarbeiters. Neben dem FHT wurden Lehrerurteile zur Kontrolle des Tests erhoben, sowie IQ, SES und weitere brauchbare Angaben den Schulakten entnommen. Versuchsleitung, Schultyp und regionale Herkunft waren ebenfalls konfundiert. Die Gruppe wird bezeichnet als "Lernbehinderte Limburg" (siehe Tabelle 2, Gruppe 2).

3. An einer 11-klassigen Heimschule für Lernbehinderte in Ildstein wurden alle 77 männlichen Schüler untersucht. Es handelt sich um Jungen, die aufgrund von FE oder FEH die dem Landeswohlfahrtsverband unterstehende Heimschule besuchen¹⁾. Neben dem FHT und zwei Kontrollinstrumenten, die sich auf Lehrerurteile stützen, mußte dieser Gruppe, wegen der dürftigen Schulakten auch das BTS-HORN appliziert werden (siehe Tabelle 2, Gruppe 3, "lernbehinderte Heimschüler"). Diese Gruppe wurde anhand eines Lehrer-ratings über Verhaltensstörungen in zwei Teilgruppen aufgespalten. Das geschah anhand des Kontrollinstrumentes 'Symptomliste', auf die später eingegangen wird. Der Teilgruppe, die mit "lernbehinderte Heimsonderschüler mit Verhaltensauffälligkeiten" bezeichnet wird, wurden die Schüler zugeschlagen, denen die beurteilenden Lehrer mindestens sieben aus der Liste von 66 Verhaltensstörungssymptomen zusprachen (N = 34; siehe Tabelle 2, Gruppe 4). Schüler, denen höchstens vier Verhaltensauffälligkeiten attestiert wurden, bilden die Untergruppe der "lernbehinderten Heimsonderschüler ohne Verhaltensauffälligkeiten" (N = 37, siehe Tabelle 2, Gruppe 5). Die sechs Schüler mit sechs oder sieben Symptomen werden nur innerhalb der gesamten Stichprobe "lernbehinderter Heimsonderschüler" berücksichtigt.

1) Die Untersuchung dieser und der im Folgenden beschriebenen Gruppen wurde im Rahmen einer Examensarbeit besorgt. Vgl. KEHL 1972

Das Kriterium der höchstens vier bzw. mindestens sieben Symptome war willkürlich gewählt, um diese Gruppe möglichst zu halbieren.

4. Mit Hilfe des Kriteriums der mindestens sieben Verhaltensauffälligkeiten wurden Stichproben aus zwei weiteren Schulen definiert: Von 185 Jungen, die eine öffentliche Lernbehindertenschule besuchen, fielen $N = 39$ unter dieses Kriterium und wurden als "Lernbehinderte mit Verhaltensauffälligkeiten" mit dem FHT untersucht. Neben der Symptomliste wurde ein weiteres Kontrollinstrument durch die Lehrer bearbeitet. Belangvolle Angaben wurden den Schülerakten entnommen. Diese Schülergruppe rekrutiert sich ebenfalls aus städtischen aber zum erheblichen Teil auch aus ländlichem Einzugsgebiet. Mittlerer IQ und sozialer Hintergrund entsprechen dem für Hilfsschüler Üblichen (siehe Tabelle 2, Gruppe 6).

5. Schließlich wurden mit dem Sieben-Symptom-Kriterium aus den 37 Jungen einer Heimschule für Verhaltensgestörte 19 Pbn ausgelesen. Nach ihrem mittleren IQ unterscheiden sich die Jungen von allen vorhergenannten, indem sie bei erhöhter Heterogenität eine Mittelstellung zwischen den Lernbehindertengruppen und den Hauptschülern einnehmen. Diese Gruppe der "Verhaltensgestörten Heimschüler" wurde mit dem FHT untersucht; Kontrollinstrumente wurden vom Rektor der Schule bearbeitet; brauchbare Angaben wurden den Schulakten entnommen (siehe Tabelle 2, Gruppe 7).

An den letztgenannten drei Gruppen zeigte sich, daß ein je nach Schultyp unterschiedlicher Prozentsatz der Schüler dem Sieben-Symptom-Kriterium genügte. Erwartungsgemäß ist die Konzentration von Verhaltensauffälligen unter den verhaltensgestörten Heimschülern am stärksten (51 %). Bei den lernbehinderten Heimschülern genügten 44 % dem Kriterium, während die Zahl der Auffälligen bei den Lernbehin-

ten der öffentlichen Schule am niedrigsten lag (21 %). Die drei letztgenannten Gruppen wurden von demselben V1 untersucht; ihre wie alle anderen FHT-Protokolle wurden vom Verfasser im Blindversuch signiert, so daß namentlich für die Gruppen 3-7 V1 - und Auswerteeffekte neutralisiert sind.

8.2. Die Konstruktion von Kriterien zur Validierung des FHT, insbesondere für Sonderschülerpopulationen

Zwei Kontrollinstrumente wurden zur Überprüfung des Gültigkeitsbereiches des FHT hergestellt und/oder statistisch aufbereitet.

8.2.1 Der FHT-Fragebogen

Der sog. FHT-Fragebogen wurde als testorientiertes Kontrollinstrument entworfen, für die Handhabung durch den Lehrer gedacht, in dem Versuch, das mutmaßliche Gültigkeitsspektrum mehrerer FHT-Kategorien zu überprüfen. Für sieben Hauptkategorien schien es möglich, das von ihnen vorgeblich erfaßte Merkmal in beobachtbare Verhaltensweisen zu übersetzen und als Items zu formulieren. Man orientierte sich dabei an den Beschreibungen der Kategorien, wie sie im FHT-Manual (S. 11 ff) gegeben werden. Die mit je fünf Items angezielten Signierungen waren agg, dir, kom, fur, aff, krü und dep. Anhand Tabelle 3 mag überprüft werden, wie weit dies gelungen ist. So entstand ein Bogen von 35 Fragen, für die je fünffach gestufte Antworten formuliert und als Punktsommen-scores verrechnet wurden. An einer anteilig zusammengesetzten Gruppe von einem Drittel der Gesamtstichprobe (N = 62) wurde geprüft, wieweit die formulierten sieben "Dimensionen" auch tatsächlich als Faktoren auftreten. Dies war natürlich nicht der Fall. Der Eigenwertabfall gestand den beurteilenden Lehrern nur drei

unabhängige Beurteilungsgesichtspunkte zu (womit 50 % Varianz zu erklären sind). Das Gros der Items ist eindeutig einem klar zu definierenden Faktor zugehörig (siehe Tab. 4).

Faktor I

Auf dem positiven Ast des Faktors sammeln sich Items, die aggressives Verhalten beschreiben (schlägt sich mit Kameraden, streitet sich, spielt anderen Streiche, jagt anderen Angst ein) und solche, die dominierendes Verhalten gegenüber Mitschülern ansprechen (kommandiert andere herum, gibt Anweisungen, mißachtet Wünsche anderer). Demnach werden im Lehrerurteil Verhaltensdetails zusammengefügt, die in der a priori Zuordnung als zu agg und dir gehörig gedacht waren. Als Gegenteil fungieren Fragen nach umgänglichem Sozialverhalten (zu Lehrern und Kameraden freundlich, kommt mit Mitmenschen zurecht, ordnet sich bereitwillig unter), die den Kategorien aff und dep zugeordnet waren.

Faktor II

Auf der einen Seite findet man Fragen nach Ängstlichkeit und Unterlegenheitsgefühl (traut sich nichts zu; fürchtet, vieles nicht zu können; fühlt sich körperlich unterlegen; hat Angst vor der Schule). Es sind die für krü und fur formulierten Items. Das Gegenstück stellen hier Fragen nach Selbstsicherheit und Durchsetzungsbereitschaft, die dir, kom und krü (umgepolt) zugeordnet waren (ist von sich überzeugt; weiß was er will; hat beim Spiel führende Rolle). Letztere Items weisen hier wie auch auf dem Aggressionspol von Faktor I nennenswerte Ladungen auf.

Faktor III

Diese Dimension ist unipolar und vereint eine Gruppe von Items, die sich unter soziale Extraversion, Mitteilbarkeit fassen lassen (unterhält sich gern; spricht viel; erzählt seine Erlebnisse; gibt seiner Freude Ausdruck; sucht Hilfe

Tab. 3

Die Items des FHT-Fragebogens

1. Traut er sich nichts zu?
2. Fürchtet er vieles nicht zu können?
3. Ist sein Wille schwach ausgeprägt?
4. Ist er von sich überzeugt?
5. Fühlt er sich körperlich unterlegen?
6. Unterhält er sich gern?
7. Spricht er viel?
8. Gestikuliert er beim Sprechen mit der Hand?
9. Erzählt er von sich aus seine Erlebnisse?
10. Jagt er anderen Angst ein?
11. Ist er zu Klassenkameraden und Lehrern freundlich?
12. Gibt er seiner Freude Ausdruck?
13. Hat er einen engen Freund/eine enge Freundin?
14. Tröstet er andere, wenn sie Sorgen haben?
15. Kommt er mit seinen Mitmenschen gut zurecht?
16. Wird er unsicher, wenn er vor vielen Menschen sprechen muss?
17. Hat er Angst vor bestimmten Tieren?
18. Ängstigt ihn die Schule?
19. Hat er Angst vor Strafen?
20. Hat er Angst vor dem Arztbesuch?
21. Sucht er Hilfe bei anderen, wenn er etwas nicht kann?
22. Verläßt er sich auf die Hilfen anderer?
23. Ist er anhänglich?
24. Ist er unselbständig?
25. Hört er anderen aufmerksam zu?
26. Schlägt er sich mit Kameraden?
27. Streitet er sich mit Kameraden?
28. Spielt er anderen Streiche? Neckt er sie?
29. Mag er Tiere?
30. Ordnet er sich bereitwillig unter?
31. Weiß er genau, was er will?
32. Übernimmt er beim Spiel eine führende Rolle?
33. Kommandiert er gern seine Kameraden?
34. Gibt er anderen Anweisungen?
35. Mißachtet er die Wünsche anderer?

Die Fragen waren a priori folgenden FHT-Signierungen zugeordnet:

- Die Fragen 10, 26, 27, 28, 29 zu agg.
Die Fragen 31 bis 35 zu dir.
Die Fragen 6 bis 9 und 25 zu kom.
Die Fragen 11 bis 15 zu aff.
Die Fragen 21 bis 24 und 30 zu dep.
Die Fragen 16 bis 20 zu fur.
Die Fragen 1 bis 5 zu krü.

Tab. 4

Faktormatrix des FHT - Fragebogens

N = 62; h^2 - Schätzung = 1; keine Iteration

	I.	II.	III.	h^2
1	.07	.67	.12	.46
2	.07	.76	.01	.58
3	-.23	-.57	.02	.37
4	.14	-.66	-.19	.49
5	-.30	.58	-.06	.43
6	.20	-.13	-.80	.69
7	.25	-.17	-.80	.73
8	.28	-.05	-.61	.46
9	.23	-.21	-.74	.65
10	.76	-.08	-.23	.63
11	-.67	-.21	-.24	.55
12	.07	-.17	-.80	.69
13	-.04	-.36	-.36	.25
14	-.17	-.28	-.38	.25
15	-.67	-.34	-.06	.57
16	-.21	.39	.50	.44
17	-.24	.39	.13	.23
18	.23	.62	-.18	.47
19	.19	.19	-.21	.12
20	.08	.25	-.15	.09
21	.04	.16	-.63	.43
22	.10	.20	-.47	.27
23	-.31	.15	-.65	.53
24	-.09	.80	-.05	.65
25	-.37	-.49	.04	.38
26	.89	-.00	-.11	.81
27	.90	.04	-.23	.86
28	.73	.06	-.20	.57
29	-.14	-.49	-.22	.31
30	-.75	.03	.03	.56
31	-.22	-.64	-.08	.47
32	.39	-.63	-.18	.57
33	.56	-.58	-.18	.68
34	.54	-.60	-.13	.67
35	.71	.01	-.18	.54

Eigenwert	6.40	6.10	4.94
% -Varianz	37.67	35.00	28.35

bei anderen; verläßt sich auf Hilfe anderer), die aber auch Momente des Vertrauens in die soziale Umwelt beinhalten. Es sind zum Teil die ursprünglichen aff-, dep-, und kom-Items.

Diese Faktorstruktur bewog den Untersucher, die a priori-Zuordnung fallen zu lassen und ungewichtete Punktsommen der sich deutlich einem Faktor zuordnenden Items als Kriteriumsdaten zu verwenden. Aus insgesamt 28 Items wurden folgende drei Kriteriumsdimensionen gewonnen:

Faktor I: aggressiv-dominant vs. angepaßt-umgänglich (aus zehn Items, im Folgenden als F-agg bezeichnet, F- steht für FHT-Fragebogen).

Faktor II: ängstliche Verzagtheit vs. Selbstbehauptung (aus elf Items, wobei Item 33 und 34 hier und auch in F-agg eingehen; im folgenden F-ax genannt).

Faktor III: soziale Extraversion (Mitteilsamkeit und Vertrauen; gebildet aus 9 Items; künftig F-Ex genannt).

Die nach den so identifizierten Faktoren gebildeten und benannten Punktsommenwerte liegen für alle Pbn, die mit dem FHT untersucht wurden vor.

8.2.2. Die Symptomliste

Die Verwendung und Aufbereitung der Symptomliste geht auf das Bestreben zurück, ein Kriterium mit schulnahen Verhaltensweisen einzusetzen, um festzustellen, wie weit der FHT insbesondere in der Schule auffälliges Verhalten zu diagnostizieren vermag. Die Items der Symptomliste gehen zurück auf Beobachtungen aus der Schulpraxis, und es ist die Anforderung an den Test gestellt, dies in der Praxis vorgefundene Verhaltensspektrum zu erfassen.

Die Verhaltensstörungssymptome (siehe Tab. 5) sind entnommen von R.G.E. MÜLLER 1969 (S. 128 f). Es handelt sich um 66 Verhaltensweisen, mit denen Lehrer bevorzugt "Rüpel und Störenfriede" kennzeichneten (WAGNER 1959 zit. n. MÜLLER 1969). Die damit getroffene Itemauswahl unterliegt zwei Einschränkungen. a) Es handelt sich um Verhaltensweisen, die in der Schule zu beobachten sind, b) das Schwergewicht liegt auf Verhalten, das als aggressiv, störend und impulsiv auffällt und weniger die ängstlichen Momente enthält. Damit ist etwa gegenüber dem von LIENERT und ORLIK (1966) erstellten Verhaltensstörungen-Fragebogen eine wesentliche Spezifikation eingeführt, die aber dem Hauptaussagebereich des FHT durchaus entgegenkommt. Die Liste der 66 Items wurde durch Lehrer für 135 Schüler (77 lernbehinderte Heimschüler, Gruppe 3; 39 Lernbehinderte mit Verhaltensauffälligkeiten, Gruppe 6; 19 verhaltensgestörte Heimschüler, Gruppe 7) gecheckt. Die 0- und 1-Antworten wurden faktorisiert nach der Hauptachsenlösung und vorimaxrotiert¹⁾ (siehe Tab 6). Nach dem dritten Faktor fallen die Eigenwerte stark ab, so daß drei Faktoren betrachtet werden, die zusammen 21,6 % gemeinsamer Varianz aufklären. Innerhalb der nicht rotierten Matrix zieht Faktor I die Hälfte der erklärten Varianz auf sich, sodaß er als Generalfaktor angesprochen werden kann; nur vier

1) Programm FIFAK.

Tabelle 5

Symptomliste

- | | |
|------------------------------------|----------------------------------|
| 1) Angeber | 34) quält andere |
| 2) arbeitet nicht | 35) raucht |
| 3) aufsässig | 36) reizbar |
| 4) bedroht/tyrannisiert Schwächere | 37) rücksichtslos |
| 5) beschimpft Lehrer | 38) Schwänzen |
| 6) betrügt | 39) schüchtern |
| 7) distanzlos | 40) sehr ichsüchtig |
| 8) erpreßt andere | 41) Selbstmitleid |
| 9) erzählt unanständige Gesch. | 42) stört ständig |
| 10) extrem jähzornig | 43) streunt |
| 11) fälscht Unterschriften | 44) streitsüchtig |
| 12) faul | 45) Tagträumer |
| 13) flegelhaft | 46) teilnahmslos |
| 14) frech | 47) trotzig |
| 15) furchtsam | 48) tobt oft |
| 16) gefühlsarm | 49) übermäßig empfindlich |
| 17) gefühlsroh | 50) unaufmerksam |
| 18) gefühlsstumpf | 51) unaufrichtig |
| 19) gehemmt | 52) ungehorsam |
| 20) gleichgültig | 53) ungesteuerte Trotzreaktionen |
| 21) grausam | 54) unkameradschaftlich |
| 22) greift Lehrer an | 55) unordentlich |
| 23) herausfordernd | 56) unverschämt |
| 24) lügt beständig | 57) unverträglich |
| 25) liederlich | 58) unsicher |
| 26) Mangel an Sorgfalt | 59) verlacht Mitschüler |
| 27) mißgünstig | 60) Verpetzen |
| 28) mißtrauisch | 61) vorlaut |
| 29) motorische Unruhe | 62) wenig Lernbereitschaft |
| 30) mürrisch | 63) widerspenstig |
| 31) nachlässig | 64) wiegelt andere auf |
| 32) Neigung zum Stehlen | 65) Zerstörungsneigung |
| 33) prügelt sich oft herum | 66) zurückgezogen |

ab. 6

aktormatrix der Symptomliste.

= 135; h^2 - Schätzung = 1 ; keine Iteration

I.	II.	III.	h^2
-.45	.03	.24	.26
-.12	.46	.16	.26
-.22	.08	.45	.26
-.58	.04	.21	.38
-.35	.12	.05	.14
-.67	.06	-.22	.50
-.03	.13	.04	.02
-.46	-.28	.13	.30
-.21	-.12	.02	.06
.11	-.02	.61	.38
-.29	.10	-.21	.14
-.22	.60	-.01	.41
-.56	.05	-.01	.31
-.42	.12	.43	.38
.24	-.00	-.20	.10
-.22	.34	.00	.16
-.32	-.17	.45	.34
-.15	.06	-.04	.03
.40	-.02	-.07	.16
.05	.40	-.08	.17
.00	-.00	-.00	.00
-.00	-.00	.00	.00
-.31	.10	.37	.24
-.37	.18	-.14	.19
.02	.37	-.07	.14
-.18	.41	.07	.21
-.25	.08	.41	.24
.56	.13	-.05	.02
-.20	.35	.20	.20
-.03	.21	.23	.10
.16	.45	.19	.26
-.56	.04	-.22	.36
-.54	.11	.36	.44
-.34	-.16	.22	.19
-.25	.12	-.13	.10
.09	-.04	.44	.20
-.44	-.11	.20	.25
-.11	.31	.14	.13
.28	-.20	-.09	.13
-.05	.02	.45	.20
-.01	.37	.08	.14
-.36	.37	.13	.28
-.21	-.02	.46	.25
-.21	.10	-.15	.08
.16	.21	-.24	.12
.20	.48	-.08	.28
.08	.09	.47	.24
-.11	.19	.50	.29
.23	.07	.47	.28
-.06	.57	-.15	.35
-.43	.15	-.27	.27
-.32	.05	.41	.27
-.04	.15	.39	.18
-.25	.00	.22	.11

55	-.04	.54	.16	.31
56	-.33	.06	.09	.12
57	-.08	-.02	.58	.34
58	.38	.29	-.09	.24
59	-.46	.16	.23	.29
60	-.07	-.02	.14	.03
61	-.41	.09	.06	.18
62	-.08	.69	-.07	.49
63	-.02	-.01	.54	.29
64	-.27	.26	.21	.18
65	-.37	.01	.10	.14
66	.30	.05	-.16	.12

Eigenwert	7.05	3.80	3.41
% -Varianz	39.46	26.65	23.90

Items laden kleiner als $a = .10$ auf Faktor I. Aufgrund der Auswahl der Items zur Charakterisierung von sog. Rüpel und Störenfrieden ist dies Ergebnis nicht verwunderlich, denn alle Verhaltensweisen werden von der aggressiven, auffälligen und störenden Komponente überlagert und unter den Hauptgesichtspunkt "Verhaltensstörung" subsummiert, der seinerseits stark mit Aggressivität gesättigt ist. Für den Bereich der Schule ist anzunehmen, daß die Bezeichnungen 'verhaltensgestört' und 'aggressiv' weitgehend identifiziert werden.

Trotz Generalfaktor interessieren auch inhaltlich abgrenzbare Schwerpunkte der Symptomliste. Nach der Rotation treten solche auch deutlich hervor, und die aufgeklärte Varianz verteilt sich auf drei extrahierte Faktoren.

Faktor I

Offensichtlich sind hier Symptome versammelt, die dominierendes, rücksichtsloses, aggressives Verhalten betreffen. Zudem scheint es sich um relativ affektfreies und zweckgebundenes Verhalten zu handeln, welches der "instrumentellen Aggression" nahekommt (siehe FÜRNTTRATT, 1972 s.o.).

Faktor II

In dieser Gruppe finden wir Symptome, die Mitarbeit und Anteil am Unterricht und Lernen betreffen. Kurz: Arbeitshaltung.

Faktor III

Alle Symptome betreffen affektive Zustände, Verhaltensweisen oder Reaktionen durchweg sozial wenig akzeptierter Art, die als unangepaßt empfunden werden. Man kann diese Items unter Begriffen wie 'emotionale Steuerung' oder 'emotionale Reife' zusammenfassen.

Nach dieser Faktorenstruktur wurden Faktorwerte berechnet. Aus technischen Gründen (maximal 60 Variablen im Programm "FACTOR" zu verrechnen) wurden sechs Symptome ausgeschlossen,

um die es wegen ihrer Seltenheit (greift Lehrer an) oder Absurdität (erzählt unanständige Geschichten) nicht schade war. Die aus der Symptomliste gewonnen drei Kriteriumsdimensionen, die in Form von Faktorwerten den Probanden zugeordnet werden, heißen im Folgenden:

- F I : S - Agg (Aggressivität; das S- steht für Symptomliste)
- F II : S - Ah (schlechte Arbeitshaltung)
- F III : S - eSt (Mangel an emotionaler Steuerung)

Höhere Faktorwerte deuten auf stärkere Merkmalsausprägung. Diese Faktorwerte liegen für N = 135 Pbn vor, die sich aus den Gruppen 3, 6 und 7 zusammensetzen.

8.2.3 Weitere verwendete Variablen

Neben den testspezifischen Kriterien wurden auch aus den Schülerakten Angaben übernommen und als Variablen in die Interkorrelation einbezogen:

- a. Intelligenzquotienten, gemessen mit unterschiedlichen Verfahren, meist HAWIK aber auch BINET-Versionen und im Falle der Hauptschüler mit dem ad hoc durchgeführten BTS-HORN. Da keine differenzierten Aussagen aus etwaigen Beziehungen mit der Intelligenz abgeleitet werden sollen, stellt die Frage der Vergleichbarkeit der Intelligenzquotienten kein gravierendes Problem dar.
- b. Die Altersangabe wird nach Sechs-Monats-Intervallen kodiert.
- c. Die Schulnoten des neuesten Zeugnisses werden unter zwei Aspekten zusammengezogen:
 - Leistungsnoten (LN) aus den Noten der Fächer Rechnen, Schreiben und Lesen,
 - Kopfnoten (KN) aus den Noten in Betragen, Fleiß, Aufmerksamkeit und Ordnung.

Die Zusammenfassung in einen Leistungs- und einen Betragenskomplex empfiehlt und ermöglicht sich nach ZIMMERMANN (1968).

- d. Anhand der Väterberufe wurde mit Hilfe einer an SCHEUCH (1961) orientierten fünfstufigen Schichtskala (siehe Anhang A) der sozio-ökonomische Status geschützt.

8.3. Die verwendeten FHT-Merkmale

Die Anwendung und Erprobung eines projektiven Verfahrens mit nur wenig belegten Gültigkeitsansprüchen an bislang nicht untersuchten Populationen stellt den Untersucher in ein Dilemma. Zum einen soll die volle Breite der möglichen Testsignierungen erhalten bleiben für die Chance, alle Gültigkeitsaspekte und -hinweise zu erfassen. Die Genauigkeit, mit der die einzelnen Segmente erfaßt werden muß dabei zwangsläufig geringer sein. Dies Dilemma von Bandbreite und Klangtreue (CRONBACH 1965, S. 602) muß daher nicht nur vom Testautor, sondern von jedem frühen Anwender erneut gelöst werden. Dabei hat das Betonen der Bandbreite für die 'Pionierzeit' eines Testverfahrens einige Bedeutung. Es ist rechtens, daß im Laufe des Forschungsprozesses der Aussagebereich eingegrenzt wird, und die Genauigkeit zunimmt. Wie berichtet, legen die FHT-Autoren ein Signierungssystem mit 18 Haupt- und weiteren 25 Nebenkategorien vor. Unter der Annahme der Gleichverteilung entfallen auf jede Hauptkategorie 1,9 Antworten. Berücksichtigt man jedoch, daß akt-Antworten rund ein Drittel ausmachen und agg und kom mindestens 6 - 7 Antworten auf sich ziehen, so wird klar, daß die meisten Kategorien in vielen Protokollen leer ausgehen, und ihre Mittelwerte kleiner als eins werden. Diese Antwortkategorien sind damit keine normal verteilten Merkmale, sondern seltene Ereignisse und ihre Häufigkeiten folgen der J-Kurve. Dementsprechend referieren BELSCHER et al. (1971) auch nur Vergleichswerte für meist sechs Kategorien mit hinreichenden Häufigkeiten; auch die Tendenz zur Bildung kombinierter Indices ist ein Reflex auf diesen Umstand. Angesichts der neuartigen Anwendungsumstände wurde dem Gesichtspunkt der Bandbreite der Vorrang eingeräumt und nach dem gesamten Signierungssystem der FHT-Autoren gearbeitet, jedoch ohne die Berechnung des AOS. Im Gegenteil wurden

die zur Kategorie agg gehörigen Antworten in zwei Aspekte differenziert:

- aggo (offene, physische Aggressivität) richtet sich als körperlicher Akt in schädigender Absicht gegen einen Partner.
- iA (indirekte Aggressivität) sind Akte gegen Partner-surrogate und Objekte, sowie verbal und gestisch geäußerte Aggressionen (schimpfen, drohen, Angst machen).

Die Unterscheidung von physischer und indirekter Aggressivität lehnt sich an die Kategorisierung aggressiver Verhaltensweisen von MANDEL (1959, S. 35) an, der eine solche Differenzierung aufgrund der Beobachtung von 2000 aggressiven Akten von Schülern anstellte. Eine Gruppe von Merkmalen unter dem Titel "Körpersnähe" stellt er einer Kategorie indirekter Aggressionen gegenüber, zu der u.a. "Destruktion" (Aggressivität gegen Objekte) zählt.

Orientiert am maladjustment-score des Hand-Test (WAGNER 1962) fügten wir die Signierungen krü, fur und ten zur Variablen "Neurotizismus" (N) zusammen. Die offensichtliche Gültigkeit der Signierungen als Indizes für Gefühle der Spannung, des Bedrohtseins und des Nicht-Könnens mag diesen Versuch rechtfertigen.

Da Deskriptionen und Versager nicht instruktionsgemäße Reaktionen sind, werden beide zusammengefaßt zu DV. Somit ist ein Spektrum von ca. 40 Haupt-, Sammel- und Zusatzindizes definiert, welches durch seinen Umfang eine gewisse Belastung darstellt, denn das Risiko von Zufallsbeziehungen steigt mit der Zahl der verwendeten Variablen. Nur ein Bruchteil der berechenbaren Korrelationen mit mehreren Kriteriumsvariablen kann und wird durch begründete Hypothesen antizipiert werden, so daß von dieser Art der Absicherung gegen das alpha-Risiko nicht durchgängig Gebrauch gemacht werden kann.

8.4. Exkurs zur Kovarianzstruktur des FHT-Signierungssysteme

Warum - so wird man fragen - läßt sich die Kategorienvielfalt des FHT nicht nach Gesichtspunkten ihrer internen Korrelationsstruktur auf weniger und solidere Werte reduzieren? Die Reduktion der Kategorienganzahl auf wenige Komplexe könnte etwa faktoranalytisch geschehen. Während bei der HIT recht ausgiebig mit Faktorenanalysen gearbeitet wird, gibt es m.W. keine Faktorenanalyse zur inneren Struktur der FHT-Kategorien. Möglicherweise hat es damit folgende Bewandnis:

Die Voraussetzung der numerischen Unabhängigkeit der eingehenden Variablen ist beim FHT nur der Einschränkung gegeben, daß alle Kategorien tendenziell einander ausschließen. Da für jede Antwort nur ein Punkt (an Hauptkategorien) gegeben werden kann, schmälert jede signierte Kategorie die Chance für das Auftreten aller anderen. Für häufige Antwortarten gilt in besonderem Maße, daß ihr Vorkommen andere Merkmale - und unter diesen wiederum die häufigeren - tendenziell ausschließt. Die Bewertung des FHT ist insofern ipsativ, als jeder Proband 34 Punkte an Hauptkategorien erhält, die er auf diese und jene Signierungen verteilen kann. Jedenfalls aber variiert die Auftretenswahrscheinlichkeit der Merkmale nicht frei und unterliegt in diesem Sinne der probabilistischen Selektion (siehe KALVERAM 1970 a). Der wesentliche Punkt für uns ist aber weniger die Einschränkung der Variation der FHT-Merkmale, als die Beeinflussung der Ko-Variation. Wir lassen im Moment außer acht die Organisation der Testmerkmale als Persönlichkeitsmerkmale innerhalb des Probandenkollektivs; vielmehr ist zu zeigen, daß der Auswertmodus des Tests, das gegenseitige Ausschließen der Kategorien die Organisation der Testsignierungen beeinflusst und die Vp-interne Organisation überlagert. Die Kovariation der FHT-Merkmale wird verändert

in dem Sinne, daß nicht alle Testmerkmale gleichzeitig hohe Werte haben können. Hohe positive Korrelationen sind also nicht zu erwarten; vielmehr verringert der Auswertemodus diese bzw. treibt auf Vp-Ebene vorhandene negative Korrelationen in die Höhe. Durch die negative kompensatorische Kovarianz werden auf Vp-Ebene bestehende Korrelationen systematisch vermindert (vgl. KALVERAM 1969). Eine entsprechende Korrelationmatrix wird weniger gemeinsame Varianz enthalten, und ihre Faktormatrix wird durch dieses Artefakt beeinflusst sein. Da die kompensatorische Kovarianz nicht für die frei variierenden Zusatzkategorien gilt, entsteht eine weitere Komplikation, die das Faktorisieren des FHT-Signierungssystems zu einem wenig sinnvollen Unternehmen macht. Damit ist freilich nicht ausgeschlossen, daß man FHT-Indices im Verein mit anderen Variablen faktorisieren kann (wie LISCHKE 1969).

8.5. Die Gültigkeit des FHT, gemessen an den Lehrerurteilen

8.5.1. Stichproben

Die Berechnung von Korrelationen zwischen FHT-Signierungen und Kriteriumswerten konnte an verschiedenen Teilstichproben und an aus ihnen zusammengesetzten größeren Gruppen vorgenommen werden. Zum Teil ließen sich die (wenn nicht anders angegeben) meist berechneten Produkt-Moment-Korrelationskoeffizienten erst bei größerem Stichprobenumfang gegen Null sichern. Folgende zusammengesetzte Stichproben konnten gebildet werden (vgl. auch Tabelle 2) :

- alle bezüglich Verhaltensauffälligkeiten unausgelesenen Lernbehinderten (Gruppen 2 und 3) bilden eine Stichprobe von $N = 107$;
- obige Stichprobe ergänzt durch 30 Hauptschüler, die sich nach Schulerfolg und Intelligenz an Lernbehinderte anfügen, plus 39 nach Verhaltensauffälligkeiten ausgelesene Lernbehinderte ergeben eine Stichprobe von $N = 176$ Schülern;

- zu einer Stichprobe von $N = 135$ summieren sich 19 verhaltensgestörte Heimschüler, 39 Lernbehinderte mit Verhaltensstörungen und 77 lernbehinderte Heimschüler, insgesamt eine Gruppe von Sonderschülern mit erhöhter Konzentration Verhaltensauffälliger.

8.5.2. Hypothesen

Angesichts der Vielzahl ungeklärter Testvariablen und der verschiedenen Teilstichproben sollen und können nur drei begründbare Hypothesen der Korrelationsberechnung vorangestellt werden:

Hypothese 1

Innerhalb der untersuchten Teilstichproben und ihren möglichen Zusammenfassungen bestehen gleichsinnige Beziehungen. Differentielle Validitäten, soweit sie nicht durch die Selektion der Teilstichproben bedingt sind, werden nicht erwartet.

Hypothese 2

Die Beziehungen zwischen Test und Kriterien sind linear bzw. monoton. Es werden keine kurvilinearen Regressionen erwartet.

Hypothese 3

Die Aggressivitätsdimensionen der Kriterien (S-agg, F-agg) korrelieren positiv mit den aggo-Werten.

Aufgrund von offensichtlicher Gültigkeit und empirischen Validierungsansätzen werden Korrelationen der Indizes aff und N (insbesondere krü) für interpretierbar gehalten. Weitergehende Vorwegnahmen sind nicht abzuleiten.

8.5.3 Ergebnisse

Das wesentliche Ergebnis der FHT-Überprüfung läßt sich in einem Satz ausdrücken: Der FHT ist ein valider Indikator für offene Aggressivität, wie sie von einem Beobachter registriert werden kann, kaum mehr aber auch nicht weniger. Folgende signifikante Korrelationen konnten für die Signierung aggo und die Punktsummen-Werte des Kriteriums F-agg berechnet werden:

Korrelationen zwischen aggo und F-Agg

<u>r</u>	<u>N</u>	<u>Stichprobe</u>
.30 ss	176	Lbh + Vo; 1,2,3,6
.30 ss	107	Lbh 2,3
.26 s	77	Lbh 3
.44 s	30	Lbh 2

Wird der Aggressivitätswert der Symptomliste - bei zum Teil unterschiedlicher Stichprobe - als Kriterium verwendet, so fällt die Korrelation geringer aus: aggo und S-agg korrelieren $r = .22$ ss bei $N = 135$ Verhaltensgestörten und Lernbehinderten mit und ohne Verhaltensauffälligkeiten. Die entsprechende Korrelation an derselben Stichprobe berechnet steigt etwas, wenn zu den aggo-Antworten auch die indirekten Aggressions-Antworten (ia) hinzugezählt werden. Die Korrelation zwischen gesamt-agg und S-agg beträgt dann $r = .31$ ss.

Eine geringfügige Korrelation zwischen aggo und F-ax ($r = -.20$ s; $N = 176$) deutet an, daß der Aussagebereich der offenen Aggressionsantworten auch in Verhalten der Selbstbehauptung und Durchsetzungsbereitschaft hineinspielt. Eine inhaltliche Parallele wäre im Aspekt der "gesunden" oder "normalen" Aggressivität zu sehen (vgl. SELG und LISCHKE, 1966). Mit anderen als den bisher erwähnten Kriteriumsdimensionen zeigen sich keine signifikanten bzw. nennenswerten Zusammenhänge.

Eine weitere FHT-Signierung jedoch berührt die Kriteriumsdimension aggressiv-dominant vs. umgänglich-angepaßt des FHT-Fragebogens. Die Affektiv-Antworten im FHT deuten auf umgängliches und freundliches Sozialverhalten wie die Korrelationen zwischen aff und F-agg zeigen:

<u>r</u>	<u>N</u>	<u>Stichprobe</u>
-.28 ss	107	Lbh 2,3
-.24 s	77	Lbh 3
-.36 s	30	Lbh 2

Diese Koeffizienten stehen im Einklang mit der von BELSCHNER et al. (1971) skizzierten Bedeutung von aff als Hinweis auf emotional positive Beziehungen zur Umwelt.

Durch die Verbesserung des Kriteriums können die Gültigkeitskoeffizienten von aggo und aff erhöht werden. Mit Verbesserung des Kriteriums ist gemeint der Verzicht auf differenziertere Aspekte zugunsten einer breiter fundierten Unterscheidung zweier Probandengruppen, die nach der Zahl ihrer Verhaltensstörungssymptome dichotomisiert sind. Die biseriale Korrelation mit dem Kriterium "Lernbehinderte mit mehr als sechs bzw. weniger als fünf Verhaltensstörungs-Symptomen der Symptomliste" beträgt für

aggo : $r = .37$ ss (N = 71; Gruppen 4 und 5)

aff : $r = -.38$ ss

Da aff und aggo keine gemeinsame Varianz aufweisen ($r = .03$), aber beide mit dem Kriterium korrelieren, ist zu erwarten, daß aus beiden Indikatoren gemeinsam ein recht gutes Urteil über Verhaltensauffälligkeit vorwiegend aggressiver Art gewonnen werden kann. Die zum Kriterium gegenläufige Korrelation der beiden Signierungskategorien rechtfertigt ihren Beitrag zu den Appetenz- vs. Aversionsmomenten im Hinblick auf einen Aggressionsakt.

Korrelationen mit weiteren Variablen

Der durch unsere modifizierte Auswertung aus den Aggressions-Antworten abgespaltene Aspekt indirekter Aggressivität (iA) weist aus ungeklärten Gründen eine durchgängige Beziehung zu schlechten Schulnoten auf. Sie ist in allen Teilgruppen vorhanden und erreicht in der Lernbehinderten-Stichprobe (N = 107) das 1 %-Niveau ($r_{iA/LN} = .22ss$). Unter den 30 Hauptschülern beträgt die Beziehung gar $r = .65 ss$. Insgesamt etwas schwächer aber ebenfalls durchgängig ist die Korrelation zwischen iA und den Kopfnoten. Diese hier nicht interpretierbare Beziehung wird genannt, um sie für einen späteren Rückgriff parat zu haben.

Vom Lebensalter der Pbn ist weder in der Gesamtgruppe noch innerhalb einer Teilstichprobe eine nennenswerte FHT-Kategorie abhängig, so daß sich wie gewünscht angesichts der relativ altershomogenen Gesamtstichprobe Kontrollmaßnahmen erübrigen.

Auch die Intelligenz der Pbn ist ohne relevanten Effekt auf die FHT-Bearbeitung mit Ausnahme der Häufigkeit der Kategorie Aktiv-Antworten, die von weniger intelligenten Probanden häufiger gegeben werden ($r_{IQ/Akt} = -.18 s$; N = 176) Akt-Antworten wirken auf den Testauswerter meist unspezifisch und simpel.

Daß weitere Korrelationen zwischen affektiven und intellektuellen Variablen ausbleiben, dürfte neben den Unzulänglichkeiten beim Zustandekommen der diversen IQ-Befunde vom eingeschränkten Streubereich der Intelligenzquotienten herühren. Mit der vorwiegenden Herkunft aller Probanden aus der oberen und unteren Unterschicht verbieten sich auch Statusabhängigkeiten der FHT-Variablen. Auf solcherlei Beziehungen richtete sich hier keine Untersuchungsabsicht.

8.5.4 Diskussion der Ergebnisse zur Parallelgültigkeit (concurrent validity)

Der wichtigste und präzisierbare Gültigkeitsbereich des FHT hat sich an den bislang nicht untersuchten Sonderschülerpopulationen bestätigt. Die Koeffizienten lassen keinen Zweifel daran, daß aggo-Antworten auf offenes Verhalten deuten, das dem Beobachter als intendiertes und gesteuertes Schädigen von Partnern durch körperliche Akte auffällt. Die Korrelation von aff-Antworten mit dem Frei-sein von Symptomen der Verhaltensauffälligkeit und mit konstruktivem, umgänglichen Sozialverhalten unterstützt den Gültigkeitsanspruch dieser Kategorie als Indikator für emotional positiv getöntes interpersonales Verhalten. Die Höhe der Koeffizienten ist zufriedenstellend angesichts des Umstandes, daß im Gegensatz zu anderen Validierungsuntersuchungen keine Extremgruppen verglichen wurden. Sie dürften den Einsatz des FHT als Forschungsinstrument rechtfertigen. Es kann mit guten Gründen angenommen werden, daß die relativ niedrigen Koeffizienten auch auf mangelnde Qualität der Kriterien zurückzuführen ist. Selbst die beiden Kriteriumsdimensionen, die als die zuverlässigsten und konsistentesten Item-Komplexe anzusehen sind (F-agg und S-agg, die von demselben Beurteiler stammen) weisen nur 30 % gemeinsame Varianz auf ($r = .55$ ss; $N = 135$). Hierdurch sind der Kovarianz enge Grenzen gesetzt. Es ist ferner zu vermuten, daß vergleichsweise geringere Kooperationsbereitschaft der Beurteiler der lernbehinderten Heimschüler ($N = 77$; Gruppe 3) zu weniger sorgfältigen Beurteilungen geführt hat.

8.6.1 Die Gültigkeit des FHT, ermessen aus dem Vergleich der Teilstichproben

Nachdem die Gültigkeit von einer bzw. zwei FHT-Signierungen überprüft wurde, besteht die Möglichkeit, den frisch validierten Test auf die Fragestellung anzuwenden: Sind Lernbehinderte aggressiver als Volksschüler? oder : Sind Verhaltensgestörte aggressiver als Lernbehinderte? Auch das umgekehrte Vorgehen ist möglich: Wir haben die begründete Annahme, daß ein variierender Teil der Gründe, die zur Aussonderung eines Schülers aus der Grundschule führen, in seinem auffälligen, "untragbaren", zumeist aggressiven Verhalten liegt. Demnach müßte sich in Sonderschulen (für Lernbehinderte und für Verhaltensauffällige) ein erhöhtes Aggressionspotential der Schülerschaft feststellen lassen. Wenn ein Test dies nachweist, ist er valide. Dieser Logik der Validierung durch den Vergleich a priori unterschiedlicher Gruppen, die durch ein qualitatives Außenkriterium getrennt sind, folgen die unterschiedsstatistischen Vergleiche der Teilstichproben.

Als statistisches Verfahren wurde die Diskriminanz-Analyse verwendet (siehe LINDER 1957), die es gestattet, jeweils einen gesamten Satz von Variablen, wie er mit der Vielzahl der Signierungen anfällt, auf seine Unterscheidungskraft zu überprüfen. Arbeiten mit diesem multivariaten Verfahren, das für eine Gruppenunterscheidung ad hoc optimale Gewichtungen berechnet, haben bei Kreuzvalidierungen zu vielen Enttäuschungen geführt, wenn nämlich ein zuvor optimal unterscheidender Satz von Prädikatoren und Gewichten an neuen Stichproben alle Diskriminanzkraft einbüßte (siehe z.B. KURTZ 1949, in Hinblick auf RORSCHACH-Prädikatoren). Wir können dem alpha-Risiko auf dreierlei Weise begegnen.

- a. Es werden nur Signierungen verwendet, für deren Gültigkeit bereits empirische Evidenz vorliegt.

- b. Wir verfahren de facto univariat, indem nur das Ergebnis eines F-Test berücksichtigt wird, der aus der Varianz der Gesamtgruppe im Verhältnis zur Varianz innerhalb der Teilgruppen eine Zufallswahrscheinlichkeit berechnet (univariater F-Test; siehe VELDMAN 1967)¹⁾.
- c. Durch die Ausführung der Vergleiche an parallelen Gruppen sind teilweise Möglichkeiten zur Kreuzvalidierung gegeben (siehe JÄGER 1966).

Nun zu den Ergebnissen. Die Tabellen enthalten die Mittelwerte der Variablen und die Zufallswahrscheinlichkeit der Differenz (siehe auch Tabelle 7 mit Mittelwerten und Streuungen).

Nach den oben angestellten Überlegungen müßten Hauptschüler eine weniger aggressive Gruppe sein als Sonderschüler. Drei Vergleiche sind möglich:

1) 19 verhaltensgestörte Heimschüler vs. 30 Hauptschüler

			p	Sign.
aggo	4.5	2.3	0.0062	ss
dir	2.3	1.3	0.0348	s

2) 30 Hauptschüler vs. 30 Lernbehinderte Limburg

			p	Sign.
aggo	2.3	3.1	0.1636	ns
iA	2.5	3.2	0.2166	ns
ges. agg	4.8	6.3	0.0490	s
dir	1.3	2.4	0.0038	ss
aff	1.3	2.2	0.0278	s

3) 30 Hauptschüler vs. 77 lernbehinderte Heimschüler

			p	Sign.
aggo	2.3	3.6	0.0223	s
iA	2.5	2.0	0.2671	ns
ges. agg	4.8	5.6	0.9068	ns

- 1) Das Programm DISCRIM wurde dennoch aus Gründen der Ökonomie verwendet, da es das bei anderen Programmen für Gruppenvergleiche notwendige lästige Umsortieren von Lochkarten ermöglicht. In den meisten Fällen entspricht das Varianzkonzept, von dem der F-Test ausgeht, nicht den Voraussetzungen. Später ausgeführte Vergleiche parametrischer und verteilungsfreier Unterschiedprüfverfahren kommen jedoch zu qualitativ identischen Signifikanzergebnissen; s.u.

Tab. 7
Mittelwerte und Streuungen von FHT-Werten innerhalb der Teilstichproben

N	Gruppe	aggo		iA		dir		aff	
		M	s	M	s	M	s	M	s
107	3,2	3.5	2.8	2.4	2.1	1.7	1.4	1.6	1.6
77	3	3.6	2.8	2.0	1.9	1.4	1.3	1.3	1.4
37	5	2.5	2.0	1.9	1.6	1.2	1.3	1.8	1.5
34	4	4.6	3.3	2.4	2.1	1.6	1.4	0.8	1.0
30	2	3.1	2.6	3.2	2.5	2.4	1.4	2.2	1.9
30	1	2.3	1.5	2.5	2.0	1.3	1.6	1.3	1.5
39	6	4.2	3.5	2.3	2.4	2.3	2.2	1.3	1.8
19	7	4.5	3.3	1.6	1.9	2.3	1.6	1.4	2.1

Es kann insgesamt von einem gegenüber Hauptschülern erhöhten aggressiven Verhalten der lernbehinderten und verhaltensgestörten Sonderschüler gesprochen werden. Anders gewendet: Der Test ist in der Lage den zu erwartenden Unterschied zwischen den Schülergruppen nachzuweisen. Durch die stets gleiche Kontrollgruppe von Hauptschülern haben die drei Vergleiche weniger Gewicht.

4. Der bereits korrelationsstatistisch vorweggenommene Vergleich zwischen lernbehinderten Heimschülern mit vs. ohne Verhaltensauffälligkeiten (Gruppen 4, 5) führt unterschiedsstatistisch zu demselben Ergebnis:

37 lernbehinderte Heimschüler ohne Verhaltensstörung		vs. 34 lernbehinderte Heimschüler mit Verhaltensauffälligkeiten		
			p	Sign.
aggo	2.5	4.6	0.0021	sss
aff	1.8	0.8	0.0013	sss
dir	1.2	1.6	0.3168	ns

5. Die eben geprüften lernbehinderten Heimschüler mit Verhaltensauffälligkeit (N = 34, Gruppe 4) haben eine parallele Gruppe in den Lernbehinderten mit Verhaltensstörungen (N = 39, Gruppe 6). Letztere müßten sich daher auf dieselbe Weise von den lernbehinderten Heimschülern ohne Verhaltensstörung (N = 37, Gruppe 5) abheben:

37 Lernbehinderte Heimschüler ohne Verhaltensauffälligkeiten		vs. 39 Lernbehinderte mit Verhaltensauffälligkeiten		
			p	Sign.
aggo	2.5	4.2	0.0138	ss
aff	1.8	1.3	0.2120	ns
dir	1.2	2.3	0.0104	ss

In hochsignifikantem Maße gilt diese Unterscheidung auch für aggo.

6. Für die Validierung ist nicht nur zu fordern, daß sich Unterschiede zeigen, wo sie der Theorie zufolge sein müßten, sondern auch daß sich Gleichheit dort erweist, wo nach der Theorie keine Unterschiede vorhergesagt werden. Dementsprechend bestehen keine signifikanten Unterschiede zwischen den zwei unselegierten Gruppen Lernbehinderter (Gruppe 2 und 3; ohne Tabelle), ebenso wenig zwischen den beiden Gruppen selektierter Lernbehinderter (Gruppen 4 und 6; ohne Tabelle).

7. Keine signifikanten Aggressionsunterschiede bestehen zwischen 19 verhaltensgestörten Heimschülern einerseits und Lernbehinderten mit Verhaltensstörungen bzw. lernbehinderten Heimschülern mit Verhaltensstörungen. Alle drei Gruppen weisen mit durchschnittlich vier bis fünf aggo-Antworten das höchste Aggressionsniveau auf.

8. Die friedfertige Hälfte der lernbehinderten Heimschüler ohne Verhaltensstörungen (Gruppe 5) hat mit zwei bis drei aggo-Antworten einen ebenso niedrigen Aggressionspegel wie die unausgelesenen Hauptschüler.

8.6.2 Diskussion der Ergebnisse zu den Gruppenvergleichen

Unter dem formalen Gesichtspunkt der Validierung ist aus den Gruppenvergleichen zu entnehmen, daß der FHT erwartungsgemäß unterschiedlich verhaltensauffällige, insbesondere aggressive Schülergruppen auf eben dieser Dimension zu unterscheiden vermag. Damit wird die Gültigkeit des FHT im Bereich der Aggressivitätsmessung an Sonder- und Normalschülern weiterhin erhärtet.

Es mag voreilig wirken, diese Aussagen zugleich umzudrehen und zu behaupten: Der gültige Aggressivitätstest FHT hat erwiesen, daß Normalschüler und Sonderschüler sich nach dem Grad der gemessenen Aggressivität unterscheiden. Dies ist streng genommen nicht zulässig und würde zu einer tautologischen und in sich kreisenden Forschungsweise führen (vgl. SELG 1968, S. 34 f). Es ist jedoch schon vor dieser Untersuchung Einiges über die Gültigkeit des FHT wie über die Aggressivität von Sonderschülern bekannt, so daß in einer dialektischen Verknüpfung das neue Ergebnis beide Fakten bekräftigt. So wäre es artifiziell, die Aussage des FHT über die Aggressivität der geprüften Gruppen zu ignorieren, und ich will daher kurz darauf eingehen.

Die Bezeichnung "verhaltensgestört" bzw. "Verhaltensauffällig" bezeichnet normal-intelligente Kinder, die nicht durch intellektuellen Defizit sondern durch Anpassungsschwierigkeiten und affektive Probleme selbst keine Lernfortschritte machen, sondern die Mitschüler dabei behindern. Die Schüler, deren Auffälligkeit meist aggressive Züge zeigt, finden sich, wie die Symptomliste nachwies, am konzentriertesten unter den verhaltensgestörten Heimschülern, deren IQ bei erheblicher Streuung ($s = 16,7$) im Mittel bei 90 liegt. Eine nach Symptomliste und FHT ebenso auffällige und aggressive Schülergruppe findet sich jedoch auch unter Lernbehinderten, von denen es heißt, ihr Schulleistungsver-sagen sei Intelligenzmangelbedingt (vgl. BLEIDICK 1968).

Neben ihrem tatsächlich niedrigeren IQ sind diese Schüler jedoch ebenso verhaltensgestört wie diejenigen, denen man diesen Terminus sonst vorbehält, und sie müßten insofern in ebendem Maße einer besonderen pädagogischen und therapeutischen Behandlung zugeführt werden. Zum anderen findet sich unter unausgelesenen Lernbehinderten, die im Durchschnitt für aggressiver als Grund- und Hauptschüler gelten, eine ebenso große Gruppe von relativ symptomfreien Schülern, die so wenig aggressiv sind wie unausgelesene Hauptschüler. Die größere Heterogenität der Sonderschülergruppen kann anhand der Streuungen der aggo-Werte ersehen werden (siehe Tabelle 7).

Was einen schlechten Schüler zum Lernbehindernden und dann zum lernbehinderten Sonderschüler macht, ist also ein Gemisch aus Lern- und Verhaltensdefiziten, mit dem er das Maß seiner Untragbarkeit füllen kann. So kann erklärt werden, daß die sich angepaßter und unauffälliger verhaltenden Mädchen auch bei größeren Intelligenzrückständen noch auf der Grundschule geduldet werden. Aus diesen Fakten und Überlegungen folgt allerdings nicht, daß innerhalb Lernbehinderter ein kompensatorisches Verhältnis von Intelligenzmangel und Verhaltensauffälligkeit besteht. Insignifikante Korrelationen und Mittelwertsdifferenzen deuten an, daß eher die intelligenteren Lernbehinderten die weniger Verhaltensauffälligen sind.

9. ERSTE UNTERSUCHUNGSSTUFE (HIT)

9.1. Vorbemerkungen

Analog zur Überprüfung des FHT wurde auch die HIT in einer Voruntersuchung erprobt. Die zugrundeliegenden Fragen gal-

ten

- der Praktikabilität eines 45 Items umfassenden Formdeuteversuchs insbesondere bei Lernbehinderten,
- der Möglichkeit einer Straffung des vorgeschlagenen Signierungssystems,
- der internen Struktur des Signierungssystems.
- Durch eine Faktoranalyse sollen die Signierungen einer reduzierten Zahl von Ordnungsgesichtspunkten zugeordnet werden.
- Gültigkeitshinweise werden
 - a) korrelativ durch Beziehungen mit einigen Kriterien und
 - b) unterschiedsstatistisch durch den Vergleich von Lernbehinderten mit Hauptschülern angestrebt.

Die Voruntersuchung über die hier berichtet wird, ist ein Ausschnitt aus einem weiter gefaßten Vergleich sonderpädagogischer Schülerpopulationen, zu dem auch praktisch bildbare Sonderschüler unterschiedlicher Ätiologie herangezogen wurden. Hierauf wird an dieser Stelle nicht eingegangen. Wegen des erheblichen Aufwandes, den die HIT nach Darbietung und Auswertung erfordert, wurde ihre Erprobung an einer kleineren Probandengruppe vorgenommen. Unter dem Gesichtspunkt der Gruppenunterscheidung wird über die Gegenüberstellung von 30 Lernbehinderten mit 30 Normal-
schülern berichtet. In Ermangelung geeigneter Außenkriterien für die Validität von Formdeuteverfahren wurden unter dem Gesichtspunkt der Parallelvalidität vorwiegend unspezifische Gelegenheitskriterien verwendet, die sich

in den Schülerakten fanden oder die mit geringer Mühe vom Lehrer erfragt werden konnten. Begründete Hypothesen konnten nicht vorangestellt werden und es schien auch aus ökonomischen Gründen nicht tunlich, in die erste Erprobung bereits spezifische Kontrollinstrumente einzubringen.

9.2 Beschreibung der untersuchten Stichproben und der verwendeten Kontrollvariablen

Untersucht wurde eine Teilstichprobe von $N = 30$ Jungen im Alter von 10 Jahren bis zur Vollendung des 13. Lebensjahres. Alle **Schüler** stammen aus dem Einzugsgebiet von Gießen, einer Stadt mit rund 100.000 Einwohnern. Sie besuchten die Förderstufe einer Gesamtschule, was dem 5. und 6. Schuljahrgang entspricht. Die andere Teilstichprobe bildeten $N = 30$ Schüler der Lernbehindertenschule. Sie wurden der vorigen Gruppe altersgleich, wie diese per Zufall **ausgewählt** (siehe Tabelle 8). Die Darbietung der HIT geschah durch zwei Versuchsleiter verschiedenen Geschlechtes, die je eine Hälfte der beiden Gruppen im Einzelversuch testeten¹⁾. Alle Protokolle wurden vom Verfasser im Blindversuch signiert.

Folgende Angaben über die Probanden wurden aus den Schulunterlagen entnommen und als Kontrollvariablen verwendet:

a. Alter

b. Beruf des Vaters; hieraus wurde nach der fünfstufigen Skala von JÜRGENS (1958) der Sozial**status** der Familie geschätzt. (Wegen der ungenügenden Differenzierung, die dieses Modell im unteren Skalenbereich vornimmt, wurde es für weitere Untersuchungen durch die modifizierte Skala von SCHEUCH, 1961, ersetzt.)

c. Schulnoten wurden wiederum zu den Komplexen Leistungs- und Betragensnoten zusammengezogen.

d. Lehrerurteil zur Beliebtheit unter den Mitschülern, gegeben auf einer dreistufigen Beurteilungsskala.

e. Lehrerurteil zur Beteiligung am Unterricht, gegeben auf einer dreistufigen Beurteilungsskala.

1) Inge und Gernot GINTNER (1972) führten die Untersuchung im Rahmen einer Examensarbeit durch.

Tab. 8

Erste Untersuchungsstufe (HIT)
Beschreibung der Stichproben

Nr	Schule	Ort	Bezeichnung	Auswahlkriterium	N	Alter		SES ⁺		Test-Leiter
						M	s	M	s	
1	Gesamt-schule	Giessen	Gesamtschüler	innerhalb der Altersgruppe ohne Repetenten: Zufall	30	10;10	0;7	3.1	0.9	GG,IG
2	Schule für Giessen Lernbeh.		Lernbehinderte	dito	30	10;11	0;8	4.2	0.5	GG,IG

⁺ Schichteinteilung von JÜRGENS 1958. Schicht 4: gelernte Arbeiter, kleine Angestellte
Schicht 5: Hilfsarbeiter

9.3 Die Verwendung der HIT

Am Anfang der Aufarbeitung der HIT stand die Übersetzung des HIT-Manuals (HOLTEMAN 1958) und wesentlicher Passagen der HIT-Monographie (HOLTEMAN et al. 1962). Konzept des Verfahrens, Richtlinien zur Darbietung und zur Auswertung, Signierungsbeispiele und -vorschriften für alle 45 Tafeln der A-Serie umfaßt diese vorläufige Handanweisung, deren Übersetzung dankenswerterweise von Frau cand. rer. nat. Ann HERLITZ, die des amerikanischen Idioms mächtig ist, versehen wurde. Dieses Manual wurde beim Einarbeiten der Versuchsleiter und als Unterlage für die Auswertung verwendet.

Für die folgenden Berechnungen wurde die Zahl der von den Testautoren vorgeschlagenen Signierungskategorien um einige Variablen reduziert. So wurden die Signierungen Sex, Abstract Balance, Integration wegen zu seltenen Vorkommens und daher extremer J-Verteilungen an keiner hier dargestellten Berechnung beteiligt. Populär-Antworten wurden vorerst auch nicht beachtet, da zunächst Erfahrungen über die aus dem amerikanischen übersetzten populärs zu sammeln waren. Die Reaktionszeit (RT) wurde wegen zu erwartender höherer Teile von Versuchsleitervariations nicht aufgenommen. Es zeigt sich später, daß die Information von RT ebenso in der Zahl ver Versager (R) enthalten ist. Somit wurden 16 Signierungskategorien in den Berechnungen verwendet. Das HIT-Manual sieht nicht die Signierung von 'Perseveration' vor; diese werden jedoch später den HIT-Variablen angefügt, definiert nach dem Kriterium: Wiederholung desselben Konzepts bei der nächsten oder übernächsten Tafel.

9.4 Statistische Verarbeitung und Ergebnisse

Die Ergebnisse der Berechnungen werden in folgender Reihenfolge dargestellt:

- a) Mittelwertunterschiede der HIT-Variablen zwischen den beiden Stichproben.
- b) Korrelation der HIT-Variablen mit Kontrollvariablen.
- c) Faktoranalyse der HIT-Variablen.

ad a)

Unter diesem Punkt soll geklärt werden, ob der verwendete Satz von HIT-Variablen Unterscheidungen zwischen den beiden Teilgruppen zuläßt, d.h. ob mit der HIT Information erfaßt wird, die mit dem Alternativkriterium Förderstufen-/Sonderschulbesuch einhergeht. Die Fragestellung ist also zunächst zweiseitig auf die nichtspezifizierte Diskriminanzkraft der HIT-Indikatoren gerichtet.

Die im Zuge einer Diskriminanzanalyse gerechneten univariaten F-Testsergebnisse zeigen keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Schülergruppen. Keine einzelne Variable und auch nicht der gesamte Satz gewichteter Prädiktoren führte zu einem bedeutsamen Unterschied (siehe Tab. 9). Insignifikante Unterschiedstendenzen bestehen allenfalls in dem Sinne, daß die Schüler der Förderstufe mehr große Tafelteile deuten (L), mehr Farb-, Angst-, und Hostility-Antworten und weniger Barrier-Antworten geben.

ad b)

Auch in Hinblick auf die erhobenen Außenvariablen sind die beiden Teilkollektive homogen. Lediglich nach der sozialen Herkunft scheinen Unterschiede zu bestehen (nicht auf Signifikanz geprüft; siehe Tab. 8). Betragensnoten und Beliebtheitseinschätzung durch den Lehrer waren die einzigen Außenvariablen, die einige signifikante Korrelationen mit HIT-Variablen aufwiesen. Diese Außenvariablen interkorrelieren

Tab. 9

Mittelwerte, Streuungen und Mittelwertsvergleich der HIT-Werte von je 30 Normal- und Sonderschülern

		Normal schüler		Lernbe- hinderte		univariater F-Test
		M	s	M	s	P (F)
1	L	33.1	14.5	39.5	15.7	0.0997
2	S	1.0	1.4	1.3	1.5	0.5714
3	FD	71.6	12.9	69.1	14.3	0.5236
4	FA	15.8	6.2	14.5	5.6	0.6206
5	C	17.5	10.0	13.2	11.5	0.1217
6	Sh	4.7	2.3	4.1	3.2	0.5883
7	M	17.7	10.5	14.5	10.4	0.2653
8	H	12.7	7.3	14.4	13.9	0.6335
9	A	31.6	11.5	31.0	17.7	0.8408
10	At	4.5	7.4	4.5	5.4	0.9325
11	Ax	9.0	6.8	7.3	10.1	0.3190
12	Hs	11.3	6.6	9.1	7.4	0.2398
13	Br	3.2	2.1	4.2	3.0	0.1387
14	Pn	5.1	3.9	4.2	3.0	0.6586
15	PV	1.5	2.5	2.4	2.6	nicht geprüft
16	R	1.1	2.4	0.9	1.7	nicht geprüft
17	Ps	1.5	2.6	(über N=60 berechnet)		

durchschnittlich $\bar{r} = .49$ und wurden zum Kriterium 'Schul-
angepaßtheit' zusammengefaßt. Wohl bedingt durch die unter-
schiedlichen Bezugssysteme unterscheiden sich die beiden
Teilgruppen nicht nach dieser Kriteriumsvariablen. Fol-
gende HIT-Werte deuten tendenziell auf angepaßteres Ver-
halten in der Schule:

FD:r = .20

FA:r = .15

M :r = .22

H :r = .17

Br:r = .18

C :r = .18

Hs:r = .17

Negativ bewertetes Verhalten wird am ehesten von folgenden
HIT-Variablen angezeigt:

PV:r = -.29 s

R :r = -.18

Sh:r = -.19

Einige HIT-Variablen lassen ferner z.T. statistisch signifi-
kante Beziehungen zum sozio-ökonomischen Status erkennen:

FD:r = .20

FA:r = .28s

M :r = .28s

H :r = .19

Hs:r = .24

(Diese Merkmale deuten auf höheren SES der Probanden-Väter.)

Trotz der Geringfügigkeit der berechneten Korrelationen und
Unterschiede scheinen einige systematische Tendenzen erkenn-
bar, die zur weiteren Hypothesenbildung beitragen können.

- Formangemessenheit, Bewegungsgehalt und feindselige Inhalte
der HIT-Antworten (FA, M und Hs) deuten auf Normalschulbe-
such, höheren Sozialstatus und positiv bewertetes Verhalten
in der Schule.

- Merkmale pathognomischer Verbalisierung (PV, Kontaminationen, Konfabulationen, reine Farbnennungen oder Selbstreferenzen) finden sich häufiger unter Lernbehinderten und bei Schülern deren Verhalten als weniger angepaßt und positiv bewertet wird.

ad c)

Von der Faktorisierung der 16 HIT-Variablen wird erwartet, daß sie übergeordnete Klassifikationsgesichtspunkte und Beschreibungskategorien für das verwendete Signierungssystem liefert. Die Zahl der gegeneinander abgrenzbaren Komplexe von Signierungen begrenzt die Zahl möglicher Validitätsaspekte der HIT an den verwendeten und an vergleichbaren Stichproben.

Die Faktoranalyse wird berechnet nach der Hauptachsenmethode (Programm FAKTORANA, der Ökonomie halber mit Kommunalitätsschätzung $h^2 = 1$, ohne Iterationen). In der unrotierten Ladungsmatrix trägt Faktor I eine Reihe von Null-Ladungen; es liegt kein Generalfaktor vor. Der Eigenwertabfall läßt offen, ob drei oder vier Faktoren zu interpretieren sind. Aus Gründen der Prägnanz der Struktur und um eher zu wenig als zu viel zu interpretieren, wird die Drei-Faktorenstruktur varimaxrotiert und der Interpretation zugrundegelegt (siehe Tab. 10). Die drei Faktoren erklären 50, 9 % der bei $h^2 = 1$ unterstellten gemeinsamen Varianz.

Faktor I ist markiert durch M, Ax, Hs und Pn. Auf der formalen Ebene repräsentiert Faktor I Merkmale, die eine differenziertere, inhaltlich gefüllte Antwort bestimmen, der von daher auch eine gewisse verbale Ergiebigkeit eigen ist. Nur Tafelzurückweisungen bilden auf Faktor I einen Gegenpol, so daß mit 'Ausführlichkeit des Deutungsverhaltens' eine vorläufige, formale Bestimmung des Faktors gegeben ist. Sieht man im Vermeiden von Zurückweisungen und dem Produzieren ausführlicherer, in mehrere inhaltliche und den Gefühlstenor klassifizierende Kategorien einstuftbare

ungsmatrix der Faktoranalyse der Daten von N=60 Schülern
 uptachsenlösung, Varimax-Rotation, h^2 -Schätzung = 1,
 ne Iteration)

	I	II	III	h^2
R	.45	-.00	-.03	.20
L	.27	.77	.00	.66
S	.03	.59	.38	.49
FD	.05	.13	-.81	.67
FA	-.06	.79	-.14	.64
C	-.34	-.23	.38	.31
Sh	-.43	.19	.27	.30
M	-.79	.13	-.12	.65
PV	-.19	-.40	.29	.28
H	-.16	.61	-.02	.40
A	-.07	-.02	-.77	.60
At	.21	-.52	.12	.33
Ax	-.83	-.06	-.17	.73
Hs	-.81	.14	-.37	.81
Br	-.16	.05	-.64	.44
Pn	-.77	-.17	.16	.63

nwerte 3.26 2.54 2.33
 arianz 40.0 31.2 28.7

wertabfall 3.34 - 2.74 -2.06 - 1.52 - 1.07
 0.95 - 0.73 -0.67

Antworten einen Hinweis auf den Wunsch des Probanden, dem Versuchsleiter gefällig zu sein und sich instruktionsgemäß zu verhalten, so wäre hieraus auf den psychologischen Gehalt der Angepaßtheit mit ängstlichen und feindseligen Komponenten zu schließen.

Faktor II. Die zweite Dimension ist deutlich bipolar und wird aufgespannt durch L, S, FA, und H einerseits und PV und At andererseits. In späteren Analysen wurde auch die nachträglich bestimmte Zahl der Perseverationen einbezogen; sie gruppiert sich wie PV und At und wird deshalb hier bei der Interpretation berücksichtigt.

Offensichtlich spiegelt der Faktor wider, ob die Vorlage der Tafel mit ihren realen Gegebenheiten die Antwort bestimmt, oder ob mehr oder weniger unabhängig davon die Einfälle der Vp sich über diese hinwegsetzen; sei es, daß in stereotyper Weise der nächsten Tafel die gleiche Deutung zugedacht wird (Ps), daß Projektionen von Organvorstellungen die Antwort bestimmen (At), oder daß kaum nachvollziehbare, höchst subjektive und eigenständige Einfälle die Deutung ausmachen (PV). Mit den gegenteiligen Antworten, deren Inhalt häufig Menschen sind, gelingt es der Vp, den eigenen Einfall mit der Vorlage in Einklang zu bringen, d.h. nach Maßgabe der Realität eigene Konzepte zu formulieren. Im Falle von Klecksdeutungen gelingt dies leichter bei stärkerer **Arealdetaillierung** (L; vgl. HOLTZMAN et al. 1962, S. 161).

Nach diesem vorläufigen Eindruck könnte der Faktor II mit 'realistisches vs. egozentrisches Deuteverhalten' umschrieben werden, oder, indem die Interpretation einen Schritt weitergetrieben wird 'gelungene vs. beeinträchtigte Realitätszuwendung'.

Faktor III. Die dritte Gruppierung der HIT-Kategorien verbindet formscharfe Antworten mit dem Inhalt Tiere und dem Attribut Barrier (Fa, A, Br). Einen weniger markanten Gegenpol hierzu bilden C und Sh. Mit der Formscharfe der Antworten ist nicht gesagt, daß sie auch gut auf die Vorlage passen; vielmehr werden der Form nach unverwechselbare Objekte (meist Tiere) auf dazu meist minder geeignete Tafelteile projiziert ($r_{FD/FA} = .19$). RORSCHACH (1921) spricht bei diesem Antwortmodus (hohes F %, meist F-; geringes Fb%) vom koartierten bzw. koartativen Erlebnis-typ. Br kommt als Attribut vorwiegend bei formdeterminierten Deutungen infrage. Mit der Bezeichnung "Form-vs. Farbbestimmtheit" belassen wir die Interpretation dieser Gruppe von Deutungscharakteristika auf der formalen Ebene.

Die hier vorgestellten Merkmalsgruppierungen der 16 HIT-Kategorien ist weitgehend invariant gegen Hinzufügen oder Herausnehmen von Testmerkmalen. Lediglich bezüglich Barrier und Human zeigen sich gewisse Verschiebungen: So wandert Human- wie oben gesagt den Faktorpol 'gelungene Realitätszuwendung' (FA, L, H) mitbestimmend - in anderen Versionen der Faktoranalyse mit diesem Datensatz in Richtung Faktor I und beteiligt sich an der Merkmalsgruppierung 'Ausführlichkeit des Deutungsverhaltens' ('Angepaßtheit', M, Ax, Hs, Pn), wobei jedoch meist eine mittlere Ladung auf Faktor II verbleibt. Zum anderen kommt es vor, daß auch Br eine mittlere Ladung an den Faktorpol 'Ausführlichkeit des Deutungsverhaltens' abgibt und dann mit gleich hohen Ladungen am 'Formbestimmten Antwortmodus' wie an der 'Angepaßtheit' beteiligt ist.

9.5 Vergleich der Faktorstruktur mit Ergebnissen HOLTZMAN's; Interpretation

Die Gegenüberstellung der eben dargestellten Faktorenlösung mit den Strukturen, die HOLTZMAN et al. referieren, ist durch drei Momente erschwert.

1) Es ist zu entscheiden, welcher der 16 von HOLTZMAN faktorierten Datensätze sich für den Vergleich am meisten eignet. Am ehesten dürfte das Extrakt, das HOLTZMAN aus allen gerechneten Faktoranalysen bildet, und die an einer Kinderstichprobe (1st-4th graders; 7th graders s.S. 84f.) bestimmten Faktormatrizen für den Vergleich geeignet seien.

2) Die unterschiedliche Zahl von drei gegen sechs extrahierten Faktoren erfordert die Beschränkung auf den groben Vergleich von Merkmalskomplexen. Wir werden von den eigenen Gruppierungen ausgehen und Entsprechungen bei HOLTZMAN suchen.

3) Mögliche Effekte der verschiedenen sozialen und kulturellen Hintergründe können nicht kontrolliert werden.

Die Merkmale FA, L und S (bei uns Faktor II, 'gelungene Realitätszuwendung') bilden in HOLTZMAN's Kinderstichprobe ebenfalls einen Faktor (Faktor IV, S. 162). Allerdings sind dort Mensch-Antworten (H) nicht vertreten. Das Zusammengehen guter Formantworten (FA) mit Detail-Deutungen (L) erklärt HOLTZMAN damit, daß "Fragmentierung mehr formpassende Antworten ermöglicht" (HOLTZMAN et al, S. 161). Ferner steht die Zunahme von Detail-Deutungen und formangemessenen Antworten im Zusammenhang zur biologisch-sozialen Entwicklung, als deren Indikatoren unter anderen FA und L bei den "genetic scoring-patterns" berücksichtigt werden (vgl. PENK 1970). So gesellt sich zum Bedeutungshof unseres Faktorpols 'gelungene Realitätszuwendung' auch der Aspekt sozialer und biologischer Reife.

Auch bei HOLTZMAN bilden FV und At das Gegenstück zum oben bezeichneten Ast positiver Bedeutung (wenn auch etwas weniger

deutlich). Den "differenzierten Antworten mit adäquatem Formniveau (FA, L, S) stellt HOLTZMAN in Einklang mit unserer Deutung Merkmale gegenüber, die auf "immaturity, bodily preoccupations or disturbed thought processes" (S. 163; At, PV) deuten. Insgesamt findet unser Faktor II eine gute Entsprechung unter HOLTZMAN's Ergebnissen.

Auch zu unserem dritten Faktor (FD, A, Br, 'koartierter Antwortmodus') findet sich in HOLTZMAN's Analysen ein passendes Pendant. Sein Faktor I ist ebenfalls von FD und Br markiert. Bei den Daten einer Kinderstichprobe (7th graders) ist wie bei uns auch Animal an diesem Pol beteiligt. Bei der Interpretation wundert sich HOLTZMAN (S.151), daß nicht auch Pn als das gegenteilige "body image" zu Br (FISHER und CLEVELAND, 1958) auf diesem Faktor vertreten ist. Er sieht in Br einen Indikator für Stresstoleranz und den Reifegrad, abgeleitet daraus, daß Br den Grad der Bestimmtheit der Körpergrenzen reflektiere. Br wird auch als Zutat zu dem aus HIT-Werten abgeleiteten Anpassungsmaß verwendet (M, H, I, Br, Pop; vgl. RICHARTZ 1971). Nach diesen Auffassungen kommt Br die Bedeutung von Belastbarkeit und Angepaßtheit zu. Der Aspekt der Stabilität würde auch von unseren Daten gestützt, jedoch weniger im Kontext mit Flexibilität sondern im Gegenteil eher verbunden mit Starrheit.

Anschlußstücke zu unserem Faktor I (M, Ax, Hs, Pn) finden sich in HOLTZMAN's Faktoren I und III. Er bemerkt, daß Ax, Hs und M zwei unabhängige wesentliche Komponenten zugrundeliegen, und daß die Bedeutung dieser Signierungen davon abhängt, mit welchen Komponenten sie gemeinsam auftraten.

1) Die eine Komponente trägt zu kontrollierter, differenzierter und auch integrierter Vorstellung bei. Sie ist bei HOLTZMAN durch Faktor I repräsentiert, was in unserer Analyse dem formbestimmten, koartierten Deutungstyp entspricht.

2) Die zweite Komponente umgreift pathologische Denkabläufe und "emotional verwirrende Phantasien", geht also mit gelockerter Denkfolge einher, bei HOLTZMAN Faktor III betreffend (S.151).

Die drei Markiervariablen M, Ax, und Hs sind HOLTZMAN's Faktor II ("psychopathologische Prozesse") wie unserem Faktor I eigen. Im amerikanischen Original wird die Bedeutung jedoch durch die Vergesellschaftung dieser Variablen mit PV akzentuiert, die bei uns nicht wesentlich auf dieser Dimension vertreten ist.

HOLTZMAN's Interpretation ist mit gewissen Abstrichen auf unsere Daten zu übertragen. Die "ungeordneten Denkabläufe, und bizarren Wahrnehmungen beunruhigender Natur", "die Psychopathologie der gedanklichen Prozesse und emotionale Störungen" (HOLTZMAN et al. S.158) werden in unserer Analyse durch PV, At und Ps auf Faktor II wiedergegeben. Hs, Ax und M scheint dagegen **hier** eine positive Bedeutung zuzukommen.

10. DIE ZUSAMMENSTELLUNG DES SOZIALFRAGEBOGENS UND SEINE ÜBERPRÜFUNG ALS PRÄDIKTOR DER SCHULZUGEHÖRIGKEIT

10.1 Hypothese

Das dritte Detail der **ersten** Untersuchungsstufe schließt sich an die in Kapitel 2.1. abgehandelte Erörterung zur Variablen 'soziale Schicht' an. Es geht jetzt um die Frage, mit welcher Genauigkeit sich der Schulerfolg durch einen geeigneten Katalog von sozialen und materiellen Merkmalen des Zuhauses vorhersagen läßt. Daß hier überhaupt systematische Beziehungen zu finden sind, konnte bereits anhand vorliegender Literatur gezeigt werden (siehe Kap. 22.). Die Schätzung der Schichtzugehörigkeit allein aus dem Vaterberuf wird nun nicht mehr als hinreichende Informationsbasis gesehen. Die zuverlässigere und validere Erfassung verlangt eine breitere Skala vieler Einzelaspekte, die den Sozialstatus und die entsprechenden Existenzbedingungen konstituieren. Die Hypothese lautet:

Genauer als durch die Angabe der Schichtzugehörigkeit läßt sich durch das gleichzeitige Erfassen vieler Aspekte der sozialen und materiellen Situation der Familie der Schulerfolg des Schülers (operationalisiert durch seine Schulzugehörigkeit) erschließen.

So beginnen wir damit, einen Kanon von Merkmalen materieller, finanzieller, ökonomischer, kultureller, insgesamt sozialstatistischer Art zusammenzustellen, der dann auf seine Qualität als Prädiktor der Hauptschul- vs. Hilfsschulzugehörigkeit zu prüfen ist.

10.2 Auswahl und Beschreibung der Prädiktoren

"Für die Hilfsschulpädagogik ist die Beziehung von Milieuschädigung und Lernbehinderung eine besonders schwerwiegende Hypothek" (BLEIDICK 1968, S.225-241). Zu diesem Eingeständnis

kommt BLEIDICK nach einer Revision der einschlägigen Literatur. Hier findet sich ein buntes Bild der heterogensten Belastungsmerkmale, die die "Milieuschädigung" bedingen. Heterogen deshalb, weil Merkmale wie pädagogische Qualifikation der Eltern, unzureichende Wohnung, geschiedene Ehe, voreheliche Geburt (SCHULZE 1964) oder Merkmale wie Erziehungsvorbild, Geschlossenheit der Familie, Wohnraum, Schullaufbahn (LUDWIGSHAUSEN 1966 zit. bei BLEIDICK 1968), oder unvollständige Familie, asoziale Großfamilie, Delinquenz der Eltern (SPECHT 1967) oder ungeordnetes, gestörtes, belastetes Familienleben (GOTT-SCHALDT 1952, RANK 1962), als Zutaten in die Begriffe 'Milieu' und 'Milieuschädigung' eingehen. Den vielen verschiedenen Aspekten des Milieus kommt sicherlich einige Aussagekraft zur Vorhersage von Lernbehinderung zu, nur ist die Varietät dessen, was das Milieu konstituiert so groß, daß sich jeder herausuchen kann, was ihn wichtig dünkt, um sich daraus seinen Begriff von dem doch weitgehend als explikatives Konstrukt verstandenen Terminus zu machen. Klärender scheint es, auf nächstliegende, unmittelbare Information über das Milieu zurückzugreifen, das dann treffender als ökonomische, materielle und soziale Situation verstanden sein soll. Wir versprechen uns davon den Vorteil, den direkte, zulängliche Messungen erbringen, die ferner auch dem wissenschaftlichen Prinzip der Sparsamkeit Genüge tun.

Als ein - wenn auch sehr gewichtiger - Indikator unter vielen wird aus dem Vaterberuf nach der modifizierten Skala von SCHEUCH (1961, siehe Anhang A) die Schichtzugehörigkeit geschätzt. Die Sozialstatistik Lernbehinderter von EGGERT (1969) gab Anlaß dazu, die Arbeiterschicht nach der Alternative 'gelernte vs. ungelernte, angelernte manuelle Arbeit' zu differenzieren. Vom Beruf des Vaters ist das Einkommen der Familie abhängig. LUDWIGSHAUSEN (1966 s.o.) findet die

finanzielle Lage von Milieugeschädigten gegenüber einer Vergleichsgruppe bedeutend schlechter, ebenso SCHULZE (1964) und GEHRECKE (1958 ; die aufgrund dieser Hinweise erfragten Merkmale sind in Kurzform in Tab. 11 angeführt; siehe hier Frage 10. Für die Kodierung und die vorgelegten Antwortalternativen siehe BAHR und BREITUNG 1972, S. 12ff). Der einer Familie zur Verfügung stehende Wohnraum, nach Zimmerzahl oder Quadratmeter erfaßt, wird fast immer als zentrales Merkmal des Lebensbereiches von Volksschulversagern genannt (LUDWIGSHAUSEN 1968, SCHULZE 1964; GEHRECKE 1958 und 1965; KINKEL 1965; KEMMLER 1967). Eine bedeutsam erhöhte Kinderzahl wird immer wieder in den Familien von Lernbehinderten festgestellt, wobei die Zahlen auch über dem schon erhöhten Wert der Unterschicht liegen (KINKEL 1965, SPECHT 1967, GEHRECKE 1965; Frage 26). Eindrucksvoller werden die zuvor genannten Merkmale, wenn sie auf die Kinderzahl oder Familiengröße relativiert werden. Die Wohnverhältnisse erscheinen dann für die Elternhäuser von Lernbehinderten noch bedeutend ungünstiger (BUSEMANN 1956, SCHULZE 1964). Bei MEYEROWITZ (1967) gehören Wohnraum pro Kopf und Familiengröße zu den fünf Indikatoren, die eine überzufällige Unterscheidung zwischen knapp normal intelligenten Kindern (IQ 90-100) und sozio-kulturell retardierten Kindern (IQ 60-85; beide Gruppen 6jährige) gestatten (Fragen 1 bis 3). Naheliegend, daß mit den Wohnbedingungen die Eigentumsverhältnisse verknüpft sind (KINKEL 1965) und daß Merkmale wie Erhalt einer Mietbeihilfe als Anerkennung der materiellen Bedürftigkeit oder häufiger Wohnungswechsel damit korreliert sind (Fragen 4,5).

Von vordringlichem Belang und eng mit Beruf, Status und kulturellem Niveau verknüpft ist freilich das Ausbildungsniveau der Eltern (OEVERMANN 1970). NEUHAUS (1954) und KINKEL (1965) finden ca. 15 % Sonderschüler-Eltern, die ihrerseits die Son-

derschule besucht haben. Auch für den Besuch anderer Schulzweige fallen die Vergleiche entsprechend ungünstig für die Lernbehinderten-Eltern aus. Desgleichen werden etwa vorhandene Geschwister in die Betrachtung des Ausbildungsniveaus einbezogen. Nach KINKEL herrscht hier eine systematische Konkordanz, so daß ein älteres Geschwister den Bildungsgang eines nachfolgenden Kindes vorhersagen hilft (Fragen 8, 9, 27). Wir gingen ferner davon aus, daß auch Fernsehgewohnheiten Rückschlüsse auf das kulturelle Niveau zulassen und haben uns ebenfalls bewegen lassen, SCHEUCH's (1961) Frage nach dem Theaterbesuch hier aufzunehmen (Fragen 20 bis 22).

Zur Konkretisierung des von allen genannten Autoren empfundenen niedrigen Lebensstandards oder Konsumniveaus in Hilfsschüler-Familien wurde der Besitz von Geräten zur Erleichterung der Hausarbeit, zur Unterhaltung und Freizeitgestaltung registriert (Fragen 17 bis 19). Solche Güter können nur vorhanden sein, wenn das Einkommen nicht nur zur unmittelbaren Reproduktion herangezogen werden muß, sondern darüber hinaus ein Betrag für Anschaffungen frei bleibt (Frage 11). Desgleichen sind Bankverbindungen und der Umgang mit Geldinstitutionen sowie der Versuch der Vermögensbildung auch erst von einem bestimmten Einkommensüberschuß an sinnvoll und möglich (Fragen 12,13).

Nach GEHRECKE (1958) haben 75 % der Lernbehinderten seit mindestens zwei Jahren keine Ferien außerhalb ihrer Stadt gemacht (Fragen 14 bis 16). Daß der Erfahrungsraum von Unterschichtfamilien nicht nur durch restringierte Urlaubsmöglichkeiten, sondern auch durch ihren Lebensumkreis selbst eingeschränkt ist, belegt etwa IBEN (1974, S.43): "Je niedriger der soziale Status eines Menschen, desto weniger Personen nehmen zu ihm Kontakt auf". MOLLENAUER (1969, S.305) berichtet von der "geringen Teilnahme an sekundären sozialen Gruppen wie Vereinen, Clubs oder politischen Vereinigungen".

Die Merkmale des sozialen Kontakts und der Integration - Vereinsmitgliedschaft, Freundschaften und Besuche - gehören auch bei MEYEROWITZ (1967) zu denen, die in bedeutsam erhöhtem Maß für die Eltern der sozio-kulturell retardierten Kinder gelten (Fragen 23,24). Auf einen Hinweis von SPECHT (1967) wurde auch die Frage nach der Straffälligkeit in die Reihe der zu prüfenden Indikatoren aufgenommen (Frage 28).

Die hier ihrer Herkunft nach aufgeführten oder sonstig hergeleiteten 28 Prädiktoren stellen eine Auswahl dar, die nach einer im Folgenden beschriebenen empirischen Selektion aus insgesamt 64 aufgestellten Fragen sich als besonders valide für die Unterscheidung zwischen Hilfsschülern und Hauptschülern erwiesen. Die Literatur, die zum Nachweis der Herkunft genannt wird, ist z.T. willkürlich, denn der Kanon treffender Milieuindikatoren ist nach vielerlei Untersuchungen einigermaßen eng umschrieben. Einige der genannten Fragen sind auch in dem Milieufragebogen, den KEMMLER (1967) verwendet enthalten. Überdies findet sich bei ARGELANDER bereits 1928 (S.26) eine Zusammenstellung von Milieuin-
dikatoren, die der unseren in manchen Punkten gleicht. Diesbezügliche Untersuchungen zum Milieueinfluß auf Schulver-
sagen kreisen also mittlerweile um einen definierten pool von Indikatoren, woran man sieht, daß diese sich wiederholt bestätigt haben. In der Tat ist "unterdessen hin-
reichend Material vorhanden ..., um die soziale Abhängig-
keit der Lernbehinderung zu belegen" (JANTZEN 1972, S.11)
Die Nützlichkeit des hier angestrebten Vorgehens ist also weniger in der Aufdeckung neuer Fakten zu sehen als darin, daß bekannten Fakten durch eine andere Art der methodischen Verarbeitung zu größerer Aussage- und Überzeugungskraft ver-
holfen wird.

10.3. Die Untersuchung mit dem Sozialfragebogen

Aus den aufgeführten Quellen wurde ein Katalog von 64 Fragen erstellt, die sich einer willkürlichen Gruppierung wie folgt zuordnen lassen:

- Wohnung und Wohnverhältnisse
- Beruf, Arbeit, Ausbildung von Eltern und Kindern
- Finanzielles
- Konsum jenseits des täglichen Bedarfs
- Familienstruktur.

Zu jeder Frage wurden den befragten Eltern eine Antwortkarte mit numerisch bezeichneten Alternativen vorgelegt, so daß die Antwort durch Nennen der zutreffenden Ziffer gegeben werden konnte. Es wurde erwartet, daß dieser Antwortmodus zu aufrichtigeren Angaben führt, da dem Befragten das Aussprechen eines möglicherweise als peinlich empfundenen Sachverhalts erspart bleibt. Den formulierten Antwortkategorien unterlag jeweils eine mutmaßliche Ordinalskala, die die Antwortmöglichkeiten vom Spezialfall alternativer Antworten bis maximal zu einer Zehnpunkte-Skala in eine Rangfolge brachte, welche dem Niveau der materiellen oder sozialen Stellung entsprechen sollte. Bei den Skalen mit physikalischen Einheiten (Quadratmeter bei der Wohnungsgröße, Zeit bei der Urlaubsdauer, Kilometer bei der Entfernung des Urlaubslandes, DM bei der Höhe des Einkommens) war dies kein Problem; in anderen Fällen (Beruf, Ausbildung) konnte man sich an vorliegenden Skalen zur Rangreihung von Qualifikationen (SCHEUCH 1961) orientieren. Wenn es um Anschaffungen oder den Besitz längerfristiger Konsumgüter ging, wurden diese einfach zusammengezählt. Äquidistanz und Eindimensionalität der so entstandenen Skalen bleiben ungeprüft.

Der Stichprobenauswahl lag die Überlegung zugrunde, daß der

weitestreichende Gültigkeitsnachweis des Sozialfragebogens als Prädiktor der Schullaufbahn dann gewonnen wird, wenn er auf dem Schulerfolgs- und Sozialkontinuum unmittelbar benachbarte Gruppen unterscheiden kann. Alle größeren Unterschiede würden sich dann mit Sicherheit identifizieren lassen. Von Lernbehinderten ausgehend wurden als Vergleichsgruppe Hauptschüler gewählt; in sozialer Hinsicht dominiert unter ihnen der Anteil der Arbeiterkinder (77,9 %; siehe HITPASS 1965); in Hinblick auf die Schulleistung findet sich unter ihnen ein vermutlich hoher Teil von Quasi-Schulversagern, Hauptschülern nämlich, die ohne Abschluß die Schule verlassen (siehe STRZELEWICZ 1970).

Wir gingen daher aus von den Schülerkarteien einer Volksschule und einer Schule für Lernbehinderte der hessischen Stadt Fulda und zogen aus der Gruppe von Schülern der 6. Klasse bzw. altersgleichen Lernbehinderten je 30 Namen - Geschwister wurden zurückgelegt. Die Wahl dieser Altersgruppe folgt wiederum der Überlegung, daß zu diesem Zeitpunkt die Aussiebung der Lernbehinderten weitestgehend abgeschlossen ist (siehe BEGEMANN 1968) und daß keine grossen Verschiebungen mehr zu gewärtigen sind. Die Eltern dieser 60 Schüler wurden in ihrer Wohnung von zwei Untersuchern aufgesucht und befragt.¹⁾ Es erwies sich als günstig, daß diese jeweils zu zweit auftraten, da dieser Umstand das Mißtrauen, besonders des großen Teils sozial deklassierter Befragungsteilnehmer reduzieren konnte. Es gab nur zwei endgültige Weigerungen, so daß die Befragungswilligkeit keinen Einfluß auf die Struktur der Stichprobe genommen haben kann.

1) BAHR und BREITUNG (1973) führten die Befragung im Rahmen einer Examensarbeit durch.

10.4. Statistische Verarbeitung der Sozialdaten; Ergebnisse

Viele der ursprünglichen (hier nur auszugsweise aufgeführten) 64 Variablen folgen nicht der Normalverteilung (geprüft mit χ^2 -Anpassungstest). Dennoch wurden neben verteilungsfreien Verfahren mehrere parametrische Verfahren angewendet, die alle zu den gleichen Ergebnissen führten: Die Prädiktoren, die signifikant unterschiedliche Mittelwerte in den beiden Teilstichproben aufweisen (geprüft mit F-Test, Programm DISCRIM) korrelieren auch signifikant mit dem dichotomen Kriterium wenn punkt-biseriale oder Produkt-Moment-Korrelationskoeffizienten berechnet werden (Die beiden den gegebenen Daten mehr und weniger entsprechenden Verfahren ergaben maximal um 0.01 verschiedene Koeffizienten). Prädiktoren, die nach einem der Verfahren einen signifikanten Beitrag zur Unterscheidung der Teilgruppen lieferten, wurden ausgelesen und als ein Satz von Prädiktoren zur Vorhersage des Kriteriums 'Schultyp' geprüft (siehe Tab. 11). Bis auf drei tragen alle 28 Prädiktoren signifikant zur Trennung der beiden Gruppen bei. Die aus den Prädiktoren gewonnenen Rechenmaße gestatten eine fehlerfreie Zuordnung der Probanden zu den Kriteriumsgruppen, d.h. die beiden Verteilungen der Rechenmaße überlappen sich nicht ($F = 3,231$, $df = 28;31$; $p = 0,0012$; $\chi^2 = 61,459$; $df = 28$; $p = 0,0005$).

Auch voraussetzungsfreiere Verfahren als die Diskriminanzanalyse, die zwar die Information aller 28 Items nutzen aber auf die Gewichtung verzichten, bescheinigen den Sozialitems hohe Validität. Zur Berechnung von Vier-Felder- χ^2 und tetrachorischem Korrelationskoeffizienten wurden die Rohwerte aller Items summiert und medianhalbiert ($r_{tet} = .83$ ss (siehe Tab. 12).

11
 e der durch Exploration der Eltern
 sten sozioökonomischen Indikatoren
 ihre statistischen Indizes

agte Merkmale

	1 Anzahl von Stufen der Beantwortungs- skala	2 Punktbiserial- Korrelations- koeffizienten	3 Signifikanz der r_p	4 Irrtumswahrschein- lichkeit der Mittel- wertdifferenz be- stimmt durch univa- riaten F-Test (PF)
al der Zimmer/Person	8	.40	ss	0.0016
al der Kinderzimmer/Kind	5	.56	ss	0.0000
anungsgröße in m ² /Person	8	.37	ss	0.0032
rd Mietbeihilfe gewährt ?	2	-.24	s	0.0565
tzter Wohnungswechsel	2	-.36	s	0.0045
efernung zum Arzt (min)	8	-.26	s	0.0385
atus aus Vaterberuf geschätzt	8	.40	ss	0.0020
usbildungsniveau des Vaters	6	.42	ss	0.0011
usbildungsniveau der Mutter	6	.45	ss	0.0005
saantes monatliches Einkommen (DM)	4	.29	s	0.0223
wendung des Einkommens	3	.44	s	0.0007
ukverbindungen und Geldanlagen	4	.40	s	0.0016
ulungsverpflichtungen (DM)	6	-.31	s	0.0153
un wurden zuletzt Ferien gemacht	5	.45	ss	0.0005
wurden die Ferien verbracht ?	4	.48	ss	0.0003
rienkosten (DM)	7	.45	ss	0.0005
al der Unterhaltungsgeräte	4	.32	s	0.0105
al der Hobbygeräte	4	.26	s	0.0385
al der Haushaltsgeräte	7	.35	s	0.0085
Stunden täglich	9	-.52	ss	0.0001
erfolg von Fernkursen im TV	2	.22		0.0842
un zuletzt im Theater ?	6	.23		0.0663
un zuletzt bei einer Versammlung	8	.45	ss	0.0005
un zuletzt Besuch gehabt ?	9	.29	s	0.0203
rat wegen Schwangerschaft	2	.43	ss	0.0008
al der Kinder	7	-.43	ss	0.0008
usbildungsniveau evtl. Geschwister	9	.29	s	0.0208
affällige Familienmitglieder	2	.26	s	0.0426
nifikant auf dem 5%-Niveau				
nifikant auf dem 1%-Niveau				

Tab. 1

1. Häufigkeit der summierten, ungewichteten sozio-ökonomischen Variablen

	Medianhalbierung der summierten, ungewichteten sozio-ökonomischen Variablen		
	ungünstiger (kl. Mdn)	günstiger (gr. Mdn)	
Hauptschüler	6	24	30
Hilfsschüler	25	5	30
	31	29	

$\chi^2=2418$ (kritisches χ^2 für $\alpha = 1\% : 6,635$). Da die beiden Alternativmerkmale aus kontinuierlichen Variablen dichotomisiert sind, kann die Enge des Zusammenhanges durch den tetraederischen Korrelationskoeffizienten (r_{tet}) bestimmt werden. Nach der Cosinus-pi-Formel geschätzt ist $r_{tet} = 0.83$

10.5. Diskussion unter methodischen Gesichtspunkten

Die Gültigkeit der einzelnen Prädiktoren ist kein Zufallsprodukt, da über jeden einzelnen empirisch begründete Hypothesen hätten expliziert werden können, die eine einseitige Fragestellung rechtfertigen. Das Ergebnis des multivariaten Verfahrens fußt hierauf und wurde auch empirisch vorweggenommen (ALEXROWITZ 1967).

Die im Sinne der vorangestellten Rahmenhypothese größere Genauigkeit der Vorhersage als sie von Schichtindizes möglich ist, wird begünstigt durch das relativ stabile Kriterium. Jenseits der 4. Klasse wird sich die Schulzugehörigkeit kaum noch ändern. Hingegen erschwert die enge soziale Nachbarschaft der beiden Teilgruppen den Nachweis eines Unterschiedes und bedeutet ein konservatives Moment.

Es ist nicht auszuschließen, daß Interviewer- und Auswertereffekte die Gruppendifferenz vergrößert haben. Auch wenn die hier bestimmten Gültigkeitsindizes einer Nachuntersuchung nicht in vollem Umfang standhalten, ist auch bei Kreuzvalidierungen mit substantiellen Gültigkeitskoeffizienten zu rechnen (siehe dritte Untersuchungsstufe). Alle hier und später gemachten Aussagen fußen auf dem relativen Unterschied zwischen den verglichenen Gruppen. Ihre absoluten Standards mögen sich ändern.

10.6. Interpretation - zum Inhalt der validen Fragen

Drei Fragen verfehlen in der Diskriminanzanalyse knapp das Signifikanzniveau: Die Fragen nach der Mietbeihilfe, nach dem letzten Theaterbesuch und die, ob im Fernsehen Fernkurse verfolgt werden. Diese Merkmale hatten insgesamt eine zu geringe Häufigkeit.

Aus dem Fragenkomplex zur Wohnung sind die pro Kopf bezogenen Angaben von hervorragender Unterscheidungskraft. In den Hilfschüler-Haushalten geht es bedeutend enger zu und BUSEMANN's Forderung nach einem Obdach als "Minimum von Alleinsein" wird hier selten genügt (BUSEMANN 1956). Die Merkmale Beruf und Ausbildung der Eltern sind gleichermaßen entscheidende Indikatoren. Hervorzuheben ist das Gewicht, das das Ausbildungsniveau der Mutter für den Schulerfolg der Kinder hat. Sie scheint, nicht selbst an der materiellen Reproduktion der Familie beteiligt, einen entscheidenden Einfluß auf deren kulturellen Standard zu haben (vgl. auch KEMMLER 1967). Wohl ist die Höhe des Einkommens ein brauchbarer Prädiktor (hier hätte auch pro Kopf relativiert werden sollen), wichtiger jedoch ist, ob jenseits der Befriedigung des tagtäglichen Bedarfes Mittel für längerfristige Anschaffungen und finanzielle Rücklagen übrig bleiben. So ist auch die Intimität im Umgang mit Versicherungen, Sparverträgen, Vermögensbildung ein Indikator für die Schulzugehörigkeit.

Die Eltern Lernbehinderter haben weniger soziale Kontakte und nehmen kaum oder überhaupt nicht am öffentlichen Leben teil. Stattdessen verfolgen sie in wesentlich höherem Maße das Fernsehprogramm, wobei sie anspruchslöse Sendungen bevorzugen. Diese desolaten Lebensumstände werden auch seltener von Ferien und geplanter Freizeitbetätigung aufgelockert oder durch entlastende Haushaltsgeräte erleichtert. Höhere Kinderzahl und nicht geplante Heiraten verdunkeln das Gesamtbild noch mehr

Anstatt angesichts dieser Umstände ins Lamentieren zu verfallen, sollten einige nüchterne Folgerungen gezogen werden: Hilfsschulbesucher sind in erster Linie **Kinder der sozial Deklassierten**. Die Wahrscheinlichkeit der Hilfsschulbedürftigkeit wächst direkt proportional mit der Armseligkeit und Depraviertheit der Lebensumstände, was Ausbildung, Berufstätigkeit, materielle und kulturelle Standards betrifft. Die Unterscheidung der Gruppen nach dem zentralen Merkmal der Qualifikation des Vaterberufs legt nahe, den Vätern der Hilfsschüler den untersten Rang auch in der Skala der Arbeiterschaft zuzuweisen. Denn auch verglichen mit der "sozial ausgezehrten" Population der Eltern, die ihre Kinder einen Hauptschulabschluß anstreben lassen (WACKER 1971), verrichten die Hilfsschüler-Väter mit 57 Prozent angelernter und Hilfsarbeiter (gegenüber 30 v.H. bei den Hauptschüler-Vätern) einen Großteil unqualifizierter Arbeit. Der Prozentsatz von 84 v.H. Arbeitern (gelernt bis Hilfsarbeiter) unter den Hilfsschüler-Vätern steht in vollem Einklang mit den üblicherweise genannten Zahlen (unter den Hauptschüler-Eltern sind bei uns 57 v.H. Arbeiter).

Das besonders niedrige Qualifikationsniveau der Hilfsschüler-Väter und der hochgradig vorhersehbare Qualifikationsmangel der hilfsschulabsolvierenden Kinder (vgl. KUHLENER und BLUME

1966, Bundesanstalt für Arbeitsvermittlung 1968, S. 260 f. PEPPLER 1972) macht Überlegungen soziologischen und politisch-ökonomischen Formats erforderlich. Handelt es sich doch nach Herkunft und Hinkunft um eine Kategorie von Arbeitern, die in besonders hohem Maße den zyklischen Konjunkturschwankungen ausgesetzt ist, die bei Depressionen schnell entlassen werden, bei Hochkonjunktur verfügbar sind, und die durch diese Disponibilität vorzüglich die Funktion einer industriellen Reservearmee erfüllt, die die wechselnden Spannungen des Arbeitsmarktes puffern hilft. Dieser politisch-ökonomische Zusammenhang in dem die Hilfsschule und ihre Klientel zu sehen ist, stellt ein für die Heilpädagogik völlig neues Feld dar, und wurde m.W. erstmalig von GRAF, 1972, erarbeitet.

Wie aus der Ableitung des Sozialfragenkataloges hervorgeht, sind die verwendeten Fragen keine neu entdeckten Indikatoren, die bis dato unbekannte Bedingungsmomente offen legen, sondern fast alle Fragen sind schon ein- oder mehrmals im Zusammenhang mit dem häuslichen Milieu Lernbehinderter oder im Kontext der Erstellung von Schicht- und Status-Modellen gestellt worden. Unsystematisch und verstreut wie das meist geschah, konnten sie jedoch nicht ihre diagnostische Kraft entfalten und damit in den Rang diagnostisch verwendbarer Prädiktoren aufrücken. Das ist auch mit dieser kleinen Studie nicht bewirkt. Sie ist nach Umfang und Organisation der Stichprobe unzureichend; für die Verwendung der Diskriminanzanalyse müßte ferner auf das Basisraten-Problem (MEEHL und ROSEN 1955) eingegangen werden, da Hilfs- und Hauptschüler in vivo sehr unterschiedliche Prävalenz aufweisen. Darüber hinaus muß bezweifelt werden, daß die Diskriminanzgewichte der Prädiktoren und die Überlappungsfreien Verteilungen der Rechenmaße vollständig reproduzierbar sind. Unzweifelhaft ist jedoch, daß allen selektierten Indikatoren (und vielen weiteren) Gültigkeit zur Vorhersage des Schultyps

zukommt; und dies sicherlich nicht nur für die Trennung der bildungsinstitutionell unmittelbar benachbarten und sozial sich überlagernden Gruppen von Hilfs- und Hauptschüler-Eltern, mit denen hier konservativ gearbeitet wurde, sondern gerade und erst recht, wenn größere soziale Differenzen anstehen. Weshalb diese leicht zu erlangende, wertvolle a priori-Information (CRONBACH und GLESER 1965) von zur Einhaltung der Gütekriterien von Ökonomie und Nützlichkeit angehaltenen im pädagogischen Bereich Diagnostik Treibenden nicht explizit verwendet wird, diese Frage ist einer besonderen Untersuchung würdig. In der vorliegenden Untersuchung kommen wir auf die Frage der Unterscheidung von Schülergruppen anhand materieller Indikatoren bei der Behandlung der dritten Untersuchungsstufe zurück.

11. ZWEITE UNTERSUCHUNGSSTUFE

11.1. Allgemeine Fragestellungen

Nachdem wie eben beschrieben einige vorbereitende Ergebnisse über Unterschiede zwischen Schülern verschiedener Schularten und über die Gültigkeit der eingesetzten Verfahren ermittelt wurden, kann im nun folgenden Vergleich auf die Rahmenfragestellung dieser Arbeit zugesteuert werden:

Können mit Hilfe der projektiven Verfahren FHT und HIT bedeutsame Unterschiede in der Reaktionsweise von Schülern unterschiedlichen Schulerfolgs identifiziert werden.

Mit **unserer** Art Schulerfolg zu operationalisieren wird vorausgesetzt und erwartet, daß die Schülergruppen auch unterschiedliche soziale Hintergründe aufweisen (siehe Kap. 2.2). Damit wird die Fragestellung erweitert:

Können nach Schulerfolg und sozialer Herkunft verschiedene Schülergruppen durch eine Gruppe von Signierungskategorien der projektiven Verfahren auseinandergehalten werden?

Für die beiden Testverfahren akzentuiert sich die Frage unterschiedlich. Für den FHT, der Unterschiede zwischen Lernbehinderten und Hauptschülern bereits erbrachte, wäre zu zeigen, daß er im gleichen Gültigkeitsbereich auch auf der Leistungs- und Sozialskala weiter entfernte Schülergruppen unterscheidet. Dies verlangt die Erwartung einer monotonen Beziehung der Aggressivität mit dem Schulerfolgsgrade bzw. der Sozialschicht.

Von der HIT wird gefordert, daß sie die bisher insignifikanten Unterschiede zwischen eng benachbarten Schülergruppen zwischen weiter divergierenden Teilpopulationen deutlich vorbringt. Der gesamte Fragenkomplex kann behandelt werden anhand des Vergleichs von Schulversagern mit erfolgreichen Schülern.

Wenn FHT und HIT von denselben Probanden bearbeitet werden, können Korrelationen zwischen den Signierungen beider Tests berechnet werden, und es ermöglicht sich die Überprüfung

beider Verfahren aneinander. Beiden Tests gemeinsam unterliegende Gültigkeitsbereiche können auch in einer gemeinsamen Faktoranalyse sichtbar gemacht werden.

11.2. Beschreibung der Stichprobe und Untersuchung

Die Fragestellungen der zweiten Untersuchungsphase wurden an $N = 110$ Probanden behandelt. Ausgangspunkt der Probandenauswahl war wiederum die Überlegung, daß in schulischer Hinsicht die Selektion für weiterführende Schulen bzw. die Ausweisung in die Sonderschule im Wesentlichen abgeschlossen sein sollte, womit altersmäßig Schüler des 10. - 13. Lebensjahres, die die 5. - 7. Klasse bzw. entsprechende Sonderschulklassen besuchten, in Betracht kommen. Ein deutlicher Unterschied zwischen zwei Teilkollektiven der Gesamtstichprobe sollte in Hinblick auf den Schulerfolg, operationalisiert durch die Schullaufbahn und in Hinblick auf den sozialen Hintergrund bestehen. Die Vorklärun gen sind ja soweit gegeben, daß mit Unterschieden in der Schullaufbahn auch soziale Unterschiede unterstellt werden können. Mit der Auswahl von Gymnasiasten einerseits und Lernbehinderten bzw. Hauptschülern andererseits wurde diese Unterscheidung zwischen den Teilgruppen erzielt. Zum einen wurden $N = 58$ Schüler von drei Gymnasien per Zufall aus den entsprechenden Altersgruppen der 5. - 7. Klassen gewählt; zum anderen wurden Schüler der gewünschten Altersgruppen aus zwei Lernbehindertenschulen an der Untersuchung beteiligt. Die letztere Gruppe wurde angereichert durch eine kleine Gruppe von $N = 12$ Hauptschülern, die sich sozial und leistungsmäßig ebenso wie die Lernbehinderten von den Gymnasiasten abheben. Diese Gruppe sozial und leistungsschwachen Schüler ($N = 52$) wird als "schlechte Schüler" oder "Lernbehinderte" bezeichnet. Ihre regionale Herkunft wurde ausbalanciert dadurch, daß in zwei Städten Hessens je eine Gruppe Lernbehinderter und eine Gruppe von Gymnasiasten untersucht wurde, wobei ebenfalls auf die Balance der Versuchsleiter geachtet wurde. Aus

organisatorischen Gründen fanden die Untersuchungen an den Heimatorten der Versuchsleiter statt, die im Rahmen eines psychologischen Praktikums an der Studie mitarbeiteten.¹⁾

Jeder Proband bearbeitete im Einzelversuch FHT und HIT; den Schulunterlagen wurden Angaben zum Vaterberuf wie zur Schulleistung entnommen. Aus den bereits angeführten Überlegungen waren auch hier alle Probanden Jungen. Ein Auswerter²⁾ signierte im Blindversuch alle Protokolle. Tabelle 13 zeigt, daß die beiden Teilgruppen dem Alter nach parallel sind, sich nach der sozialen Herkunft (Sozialstatus geschätzt aus dem Vaterberuf, siehe Anhang A) aber deutlich unterscheiden. Mit der Auswahl nach der besuchten Schule ist auch ihr intellektuelles und Lernpotential als deutlich verschieden anzunehmen.

Alle Pbn stammten aus vorwiegend städtischem Einzugsbereich.

-
- 1) Für die Durchführung der Untersuchungen wird den Herren cand. rer. nat. Harald FRICK, Gerd MEHLES und Wilfried HEINRICH herzlich gedankt.
 - 2) Der Auswerter, Herr Harald Frick, war auch an der Versuchsdurchführung beteiligt. Die von ihm selbst erhobenen Protokolle wurden ihm gut durchmischt und chiffriert vorgelegt.

Tab. 13

Zweite Untersuchungsstufe;
Kennwerte der Stichproben

Nr	Schule	Ort	Bezeichnung	Auswahlkriterium	Alter			SES ⁺		Testleiter
					N	M	s	M	s	
1	Gymnasium A	Kassel	Gym. A Kassel	innerhalb der Altersgruppe Zufall	20	11;6	0;6	2.05	0.9	H
2	Gymnasium B	Kassel	Gym. B Kassel	innerhalb der Altersgruppe Zufall	14	12;3	0;9	2.50	0.8	M
3	Gymnasium	Pfungstadt	Gym. Pfungst.	s.o.	24	12;4	0;6	1.79	1.0	F
4	Gruppen 1-3	s.o.	Gymnasialsten/ Oberschüler	s.o.	58	12;2	0;8	2.1	0.9	H, M, F
5	Schule f. Lern-behinderte	Kassel	Lbh. Kassel	innerhalb der Altersgruppe Zufall	20	11;5	0;6	4.25	0.6	H
6	Hauptschule	Pfungstadt	Hauptschüler Pfungstadt	innerhalb der Altersgruppe Zufall	12	11;9	0;9	3.25	1.1	F
7	Schule f. Lern-behinderte	Pfungstadt	Lbh. Pfungst.	s.o.	20	12;2	0;9	4.20	0.7	F
8	Gruppen 5-7	s.o.	Lbh./schlechte Schüler	s.o.	52	12;0	0;9	4.0	0.8	H, F.

+ Fünfstufige Skala von SCHEUCH 1961 modifiziert.

11.3 Verwendete Variablen

HIT-Variablen

Der Umfang des herangezogenen Signierungssatzes blieb mit $m = 17$ Merkmalen gegenüber dem der ersten Untersuchungsstufe erhalten. Allerdings wurden einige Variablen ausgetauscht. Integration (I) - vormals wegen Seltenheit eliminiert - zeigt insbesondere in der Stichprobe der Gymnasiasten hinreichende Häufigkeit und wurde daraufhin verwendet. Die zuvor aus Mangel an Erfahrung nicht beachteten Populär-Antworten (Pop), wie sie nach den übersetzten amerikanischen Beispielantworten signiert wurden, fügten sich bei probeweise gerechneten Faktoranalysen in die Merkmalstruktur ein und wurden daraufhin verwendet. Perseverationen (Ps) werden nun von vornherein mitsigniert. Sex und Abstract werden zur Vollständigkeit in der Liste der Mittelwertsvergleiche geführt, wegen der zu geringen Häufigkeit aber nicht korrelationsstatistisch verwendet.

FHT-Variablen

Es wäre u.U. voreilig gewesen, die Zahl der FHT-Signierungen so drastisch zu kürzen, wie es die Gültigkeitsbelege der ersten Untersuchungsstufe verlangen. Hier wie im Falle der HIT-Kategorien kann wohl nicht in jedem Falle hieb- und stichfest begründet werden, warum diese Kategorie berücksichtigt und jene ausgeschlossen wurde. Es wurden elf Hauptsignierungen verwendet, die bereits zu interpretierbaren Beziehungen geführt haben oder durch ihre face validity Interpretationsmöglichkeiten andeuten. Auch das Verhalten der Signierungen in mehreren hier nicht referierten Faktoranalysen wurde bei der Auswahl beachtet. Das FHT-System umfaßt die Aggressivitätsindikatoren (aggo, IA, Gesamt-agg), die Bestandteile der Sammelkategorie Neurotizismus (N; krü, fur, ten), Deskriptionen und Versager, zusammengefaßt als Ausweichen vor einer instruktionsgemäßen Antwort (DV). Sig-

niert und verwendet wurden ferner die Kategorien dir, aff und dep. Alle drei Antworten deuten einen interpersonalen Kontext an, in dem auf einen Partner Bezug genommen wird: entweder durch Vermitteln positiver emotionaler Zuwendung (aff), durch kulturkonformes Durchsetzen **eigener** Anweisungen (dir) oder durch sich in die Abhängigkeit des Partner begeben (dep). Diese drei Kategorien wurden auch als Sammelkategorie (DAD) verwendet, zum Versuch, sie als Indikator wechselseitigen **interpersonalen** Verhaltens zu überprüfen (vgl. "interpersonal" bei WAGNER 1962). Akt und kom werden als die häufigsten Kategorien ebenfalls ausgewertet, ohne daß inhaltliche Erwartungen an sie geknüpft sind.

Als weitere Variable wird der aus dem Vaterberuf geschätzte sozio-ökonomische Status (SES) herangezogen. Die SES-Werte dienen zur Versicherung, daß tatsächlich auch sozial divergente Stichproben gezogen werden. Leistungs- und Kopfnoten werden wie vorher aus den Schulunterlagen gewonnen.

11.4. Spezielle Hypothesen

Die statistische Auswertung umfaßt drei Verfahrensweisen:

- Mittelwertvergleich zwischen den Schülergruppen (und Korrelation der Signierungen mit dem Kriterium).
- Korrelation zwischen FHT- und HIT-Werten.
- Faktoranalyse von HIT- zusammen mit FHT-Signierungen.

Die Ergebnisse des Mittelwertsvergleiches sind durch folgende Hypothesen und Gesichtspunkte zu antizipieren:

- 1) An den Mittelwertsvergleichen der ersten Untersuchungsstufe orientiert ist zu erwarten, daß ein Komplex von HIT-Signierungen in den Protokollen der Gymnasiasten häufiger auftritt, als in denen der Lernbehinderten. Es sind die Kategorien FD, FA, M, H, Hs, Br, C. Umgekehrt werden DV, R und Ps unter

den Lernbehinderten häufiger sein. Für diese Erwartungen sprechen nicht nur die tendenziellen Mittelwertsdifferenzen, sondern auch die Korrelationen mit dem SES und den Kopfnoten als Indikator für angepaßtes Verhalten in der Schule. Nach den letztgenannten Kriterien (SES und Angepaßtheit) sind Gymnasiasten erfahrungsgemäß "positiv" von Lernbehinderten unterschieden, so daß sich diese Erwartung durch Extrapolation entlang der Schulerfolgsskala begründet.

2) Dem gleichen rationale aufgrund zuvor gefundener Mittelwertsunterschiede folgend, werden für Lernbehinderte gegenüber den Gymnasiasten erhöhte Aggressivitätsindikatoren erwartet, nach der hier getroffenen Spezifikation insbesondere für aggo (offene Aggressivität). Andererseits müßten die Gymnasiasten höhere affektiv-Werte aufweisen. Sie könnten auch im mutmaßlichen Indikator interpersonaler Kontakte (Sammelkategorie DAD) höhere Werte zeigen.

Zur Interkorrelation von HIT- und FHT-Signierungen sind folgende Hypothesen vorwegzuschicken:

3) Es muß eine positive Korrelation zwischen den Aggressivitäts-Indikatoren beider Tests erwartet werden, zwischen aggo, ia und Hs also. Zu dieser nicht ohne weiteres einleuchtenden Hypothese sind Anmerkungen notwendig. Im Gegensatz zu aggo kann Hs nicht als hinreichend validierter Aggressivitätsindikator gelten; davon abgesehen würde nach SELG und LISCHKE (1966) auch eine besondere Variante der neurotischen und (im Gegensatz zu der von aggo indizierten) nicht offen ausagierten Aggressivität durch Hs erfaßt. Da aber aggressiv und feindselig als affine Persönlichkeitszüge gelten und manche Autoren (z.B. BERKOWITZ 1962, S. XII) keinen Unterschied zwischen ihnen sehen, muß hier die positive Korrelation angenommen werden.

4) Die Neigung, Tafeldeutungen zu verweigern oder in Deskriptionen auszuweichen, dürfte nicht nur stimulus-spezifisch sein, sondern sich an verschiedenen Testmaterialien gleichermaßen zeigen. Zu erwarten ist eine positive Korrelation von R und DV.

5) Vorausgesagt werden muß eine positive Korrelation der Signierungen beider Verfahren, die den Gültigkeitsanspruch Ängstlichkeit durch ihren Namen erheben (fur und Ax). Werden auf Seiten des FHT auch zu fur benachbarte Kategorien einbezogen, so ist die Erwartung einer positiven Korrelation mit Ax auf krü und ten auszudehnen.

6) Da wir keinen Anlaß haben, differentielle Validitäten und Interkorrelationen der beiden Verfahren vorauszusetzen, wird die einfachste Möglichkeit zur Hypothese erhoben, daß sich nämlich dieselben Korrelationen wie sie hier für die Gesamtgruppe vorhergesagt werden, auch in den Teilstichproben nachweisen lassen.

Die Hypothesen über eine gemeinsame Faktorstruktur beider Verfahren sind notwendigerweise weniger präzise und leiten sich zu Teil aus den vorhergesagten Korrelationen ab.

7) HIT- und FHT-Signierungen bilden gemeinsame Faktoren nach Maßgabe der erwarteten Interkorrelationen. Jedoch führt möglicherweise die negative kompensatorische Kovarianz innerhalb der FHT-Signierungen zu geringeren Ladungen und Kommunalitäten als sie bei den HIT-Werten auftreten.

8) Die Vergleichbarkeit der Faktorstruktur mit derjenigen der ersten Untersuchungsstufe ist eingeschränkt, da die verwendeten Quasi-Extremgruppen durch ihre mutmaßlichen Mittelwertsdifferenzen die Kovarianz-Verhältnisse verändern.

11.5 Ergebnisse

11.5.1. Mittelwertsunterschiede

Tabelle 14 stellt Verteilungskennwerte und das Ergebnis des Mittelwertsvergleiches dar, die jeweils mit dem den Voraussetzungen entsprechenden Verfahren (thom, thet, MANN-WHITNEY-

Nr	M	s	nv/nn	M	s	nv/nn	Test	P (alpha)	ss
1	I	1.37	nv	2.28	2.16	nn	MWT	1.0	ss
2	R	2.81	nn	2.60	3.54	nn	MWT	71.3	
3	L	17.33	nn	14.19	9.88	nv	MWT	32.9	
4	S	0.31	nn	0.12	0.38	nn	MWT	10.5	
5	FD	64.13	nv	66.60	16.68	nv	t hom	44.2	
6	FA	17.19	nv	22.17	9.12	nv	t het	0.2	ss
7	C	7.90	nn	4.53	4.68	nv	MWT	2.4	s
8	Sh	6.88	nv	6.95	3.57	nv	t het	94.0	sss
9	M	12.25	nv	21.05	12.80	nv	t hom	0.0	
10	PV	1.35	nn	1.19	2.17	nn	MWT	76.4	
11	H	14.53	nv	19.02	8.57	nv	t hom	0.6	ss
12	A	32.06	nv	26.79	9.92	nv	t het	6.4	
13	At	3.62	nn	2.57	2.63	nv	MWT	80.3	
14	Sx	0.04	nn	0.03	0.26	nn	MWT	93.8	
15	Ab	0.60	nn	0.47	0.80	nn	MWT	61.2	
16	Ax	9.04	nv	8.28	4.76	nn	MWT	92.8	
17	Hs	7.90	nv	8.98	5.57	nv	t hom	36.1	
18	Br	10.37	nv	8.53	4.41	nv	t het	14.1	
19	Pn	2.19	nn	2.34	2.06	nn	MWT	42.7	
20	Ps	3.46	nn	0.93	1.56	nn	MWT	0.0	sss
21	Pop	6.38	nv	7.50	3.25	nv	t hom	7.5	
1	aggo	3.44	nv	2.45	1.66	nv	t het	1.9	s
2	la	3.00	nv	2.34	1.65	nn	MWT	33.0	
3	dir	2.42	nv	3.09	1.85	nn	MWT	4.7	s
4	kom	4.21	nv	4.72	2.18	nv	t hom	23.4	
5	aff	1.17	nn	1.38	1.27	nv	MWT	5.9	ss
6	dep	0.19	nn	0.53	0.78	nn	MWT	0.8	
7	akt	9.69	nv	10.02	4.27	nv	t hom	68.9	
8	DV	2.90	nn	2.36	3.00	nn	MWT	89.5	
9	krü	0.81	nn	0.48	0.80	nn	MWT	44.9	
10	fur	0.14	nn	0.28	0.64	nn	MWT	0.2	ss
11	ten	0.02	nv	0.64	0.85	nn	MWT	91.0	
12	N	1.56	nv	1.40	1.36	nv	t het	64.5	
13	gesage	6.44	nv	4.80	2.11	nv	t het	1.2	s
14	DAD	3.79	nn	4.91	2.36	nn	MWT	1.0	s

TEST; Programm SAVM) durchgeführt wurden. Zehn Differenzen unterschiedlicher Signifikanzgrade (und Interpretierbarkeit) zeigen, daß beide Testverfahren einen Beitrag leisten zur Unterscheidung von Schülergruppen verschiedener Leistungsfähigkeit und sozialer Herkunft. Von den erwarteten HIT-Differenzen bestätigen sich die für FA, M und H in dem Sinne, daß tatsächlich Gymnasiasten diesbezüglich höhere Werte erhalten. Wie erwartet, treten Perseverationen (Ps) bei den schlechten Schülern häufiger auf, und - der Hypothese entgegengesetzt - auch Farbdeuten (C). Nicht vorhergesagt ist die signifikante erhöhte Zahl von integrierten Antworten (I) der Gymnasiasten. Zwei Differenzen verfehlen knapp das 5 %-Niveau: Gymnasiasten geben mehr Populär-Antworten und weniger Tier-Deutungen. Hypothese 1, die mit einiger Unsicherheit aus den Daten der ersten Untersuchungsstufe gewonnen wurden, hat sich in den wesentlichsten Punkten bestätigt. Gymnasiasten erhalten häufiger die Signierungen, die sich zuvor vermehrt bei Nicht-Schulversagern, besser angepaßten Schülern und bei Kindern günstigerer sozialer Herkunft fanden.

Die für den FHT formulierte Hypothese 2 bestätigt sich. Lern-behinderte weisen höhere Werte offener Aggressivität und einen höheren Gesamt aggressivitätswert auf. Daß sie gegenüber den Gymnasiasten weniger affektiv-Antworten geben ist um Weniges nichtsignifikant ($\alpha = 5,9 \%$). Folgt man dem Gültigkeitsanspruch von dir, so haben Gymnasiasten verstärkt die Tendenz, Partnern gegenüber ihre Vorstellungen zu behaupten. Diese Differenz wurde nicht erwartet, findet aber eine Stütze bei BIERI und LOBECK (1961), die bei Studenten des Mittelstandes stärker ausgeprägtes Dominanzstreben feststellen.

Weitere Signifikanzen (für und DAD) brauchen nicht kommentiert zu werden. Wie man sieht, konnten auch für die FHT-Werte erhärtbare Hypothesen aus den ersten Vergleichen abgeleitet werden. Die Extrapolation vorheriger Ergebnisse auf weiter diver-

gierende Schülergruppen erweist sich als gerechtfertigt.

Da die Korrelation der abhängigen Testvariablen mit den beiden weitgehend kontaminierten Kriterien unterschiedsstatistischen Charakter haben, werden die Produkt-Moment-Korrelationen zum SES, wie er aus dem Vaterberuf fünfstufig geschätzt wurde und die punktbiseriale Korrelationen zum Alternativkriterium Schultyp im Anschluß aufgeführt (siehe Tabelle 15).

Tab. 15

	SES	Schultyp	Gruppe mit grösserem Mittelwert
I	.12	.20 s	Gym
FA	.20 s	.32 ss	Gym
C	-.01	-.14	Lbh
M	.25 ss	.34 ss	Gym
H	.27 ss	.25 ss	Gym
A	-.18	-.19 s	Lbh
Br	-.11	-.19 s	Lbh ns
Ps	-.21 s	-.29 ss	Lbh
Pop	+.08	+.19 s	Gym ns
Ges.Agg.	-.21 s	-.22 s	Lbh
DAD	+.11	+.25 ss	Gym

Insgesamt ergeben sich engere Beziehungen zum Kriterium Schultyp, welches vermutlich mit weniger Fehlervarianz als die SES-Schätzung belastet ist. Die beiden Kriteriumsaspekte korrelieren $r = .77$ ss. Formangemessenheit, Bewegungsgehalt und Menschinhalt der HIT-Antworten sind das deutlichste Korrelat der Gruppenzugehörigkeit auf der Ebene der Testsignierungen.

11.5.2 Interkorrelation zwischen FHT- und HIT-Signierungen

Zu Hypothese 3)

Die positive Korrelation zwischen den Aggressivitätsindikatoren beider Verfahren zeigt sich in der erwarteten Weise:

Hs/aggo: $r = .19$ s

Hs/iA : $r = .26$ ss (N = 110)

Hs/ges.agg: $r = .36$ ss.

Für die Gesamtzahl aller Aggressions-Antworten ist die Korrelation nicht unbeträchtlich. Es ist darauf hinzuweisen, daß die Antworten indirekter Aggressivität den engeren Bezug zum Hostility-Konzept aufweisen. Die offensichtliche Gültigkeit der iA-Antworten (schimpfen, Angst machen, drohen, Aggression gegen Partnersurrogate) verträgt sich gut mit der neurotischen Färbung, die SELG und LISCHKE (1966) am Hostility-Konzept feststellten. Bemerkenswert ist ferner, daß die Korrelation Hs-agg nicht durch simultane Mittelwertsdifferenzen zwischen den beiden Teilstichproben zustandekommt. Zum einen besteht - wie gesagt - die signifikante Differenz nur für das FHT-Merkmal, zum zweiten wird auch innerhalb der beiden Teilgruppen die nämliche Korrelation berechnet (vgl. Hypothese 6):

N = 58 Gym: $r_{Hs/agg} = .30$ s

N = 52 Lbh: $r_{Hs/agg} = .45$ ss

Diese Korrelationen sind ein Argument dafür, daß in Bezug auf nicht physisch-körperlich ausgetragene Aggressivität Gültigkeitsbereiche beider Verfahren sich überschneiden.

Zu Hypothese 4)

Die Neigung zum Versagen einer instruktionsgemäßen Tafeldeutung zeigt sich trotz unterschiedlichen Stimulus-Materials in beiden Tafelsätzen erwartungsgemäß:

$r_{DV/R} = .40$ ss (N = 110)

Simultane Mittelwertsdifferenzen haben nicht dazu geführt, daß weder R noch DV zwischen den beiden Teilstichproben unter-

Zu Hypothese 5)

Die Übereinstimmung beider Verfahren im Gültigkeitsbereich Ängstlichkeit, vorhergesagt für Ax und fur (krü und ten) kann nach dieser Untersuchung nicht mehr erwartet werden. Zwischen den Indikatoren besteht nicht 1 % gemeinsame Varianz.

Eine andere HIT-Kategorie als die prädiizierte jedoch, weist einen statistisch wie möglicherweise auch inhaltlich bedeutsamen Bezug zum Neurotizismussyndrom der FHT-Kategorien auf, die Anatomie-Antworten:

$$r_{N/At} = .38 \text{ ss } (N = 110)$$

$$r_{N/At} = .02 \quad (N = 58 \text{ Gym})$$

$$r_{N/At} = .52 \text{ ss } (N = 52 \text{ Lbh})$$

Die Regression in der Gesamtgruppe entsteht nicht durch Mittelwertsdifferenzen sondern durch die engere Korrelation innerhalb der Teilstichprobe schlechter Schüler. Hier läge (im Gegensatz zu Hypothese 6) der erste Fall einer differentiellen Validität vor. Für die Kategorie krü allein (statt summiert mit fur und ten) ist die Beziehung zu At noch enger:

$$r_{At/krü} = .46 \text{ss } (N = 110)$$

Unter den Lernbehinderten besteht also eine nennenswerte Korrelation zwischen Anatomie-Deutungen und FHT-Antworten, die die Hand als lädiert, krank oder unfähig sehen. Das Neurotizismuskonzept des FHT würde ferner, auch nur innerhalb der Lernbehindertenstichprobe, durch wenig formadäquate Antworten (FA) prädiiziert:

$$r_{FA/N} = -.31 \text{ s } (N = 52 \text{ Lbh})$$

Positiv hingegen korreliert FA innerhalb der Lernbehindertenstichprobe mit dem FHT-Syndrom, das soziale Interaktionsbezüge verschiedener Art anzeigen soll (DAD):

$$r_{DAD/FA} = .34 \text{ s } (N = 52 \text{ Lbh})$$

Die beiden letztgenannten Beziehungen sprechen dafür, daß zumindest innerhalb der Lernbehindertenstichprobe ein übereinstimmender Gültigkeitsbereich beider Verfahren in "realitätsgerechten vs. neurotisch beeinträchtigten Sach- und Sozialbezügen" zu vermuten ist (dir, aff, dep; FA, krü, fur, ten).

11.5.3. Korrelation der Tests mit Alter und Schulnoten

Nur drei signifikante Koeffizienten errechnen sich mit dem Alter der Probanden:

I : $r = .19$ s (N = 110)

A : $r = .29$ s (N = 58 Gym)

agg : $r = .28$ s (N = 52 Lbh)

Der Altersanstieg der integrierten Antworten auch innerhalb der eingeschränkten Altersspanne unterstreicht die Bedeutung von 'Integration' als Bestandteil der entwicklungs-korrelierten genetic-scoring-patterns. Die Alterszunahme der Tier-Antworten der Gymnasiasten kann nicht erklärt werden. Wenn die Aggressivität Lernbehinderter hier mit dem Alter ansteigt, so widerspricht das der erwiesenen Tendenz zur Altersabnahme offener Aggressivität (SELG 1968) und der Behauptung vom Schonklima der SfL, das bei den älteren und länger dort betreuten Schülern die Aggressivität hätte abbauen sollen (vgl. METZ 1973).

Die zu Leistungs- und Kopfnoten (LN, KN) zusammengefaßten Schulnoten werden als Kriterium herangezogen, welches innerhalb der beiden Teilstichproben einen groben Anhalt für Schulerfolg und Schulangepaßtheit bietet. Die Korrelation innerhalb der Teilgruppen ist durch regionale Unterschiede zwischen den zwei bzw. drei Schulen erschwert. Innerhalb der Gruppen lassen überschlägig gesagt At und Ps auf schlechte und FA auf gute Noten schließen. Für FA ist diese Beziehung zwar in beiden Gruppen vorhanden, jedoch enger und innerhalb der Lernbehinderten signifikant ($r = .28$ s). Anatomie-Deutungen sprechen für schlechte LN der Lernbehinderten ($r = .37$ ss). Diese Korrelationen wurden nicht vorhergesagt und sind auch durch die Uneinheitlichkeit mit einem hohen Risiko erster Art verbunden. Sie können allenfalls zu einer Hypothese idealisiert werden: Unter Lernbehinderten deuten At-Antworten auf schwache Leistungen aber angepaßtes Verhalten in der Schule. Unter Gymnasiasten deuten At-Antworten auf auffälligeres Verhalten, sind jedoch ohne Bezug zur Schulleistung.

11.5.4. Faktoranalyse von FHT- und HIT-Signierungen

Insgesamt 24 Signierungskategorien - sieben vom FHT, 17 der HIT- werden nach der Hauptachsenmethode faktorisiert (Programm FIFAK) und varimaxrotiert. Hierzu wurde die 3-Faktor-Lösung gewählt, da der Eigenwert des IV. Faktors stark abfällt (siehe Tabelle 16). Die drei Faktoren erklären 40,3 % der bei $h^2 = 1$ unterstellten gemeinsamen Varianz. Bei der Betrachtung der Ladungsmatrix ist zu beachten, daß durch die Verwendung zweier Gruppen mit zum Teil bedeutenden Mittelwertsunterschieden die Faktorstruktur durch diese Kovarianzquelle mitbestimmt ist.

Es zeigt sich deutlich, daß Faktor I die Signierungen, auf denen Lernbehinderte und Gymnasiasten sich polarisieren, auf sich zieht. Fast alle Merkmale mit Ladungen größer als 0.50 unterscheiden die Teilgruppen bedeutsam (I, FD, FA, M, H und Pop vs. Ps). Mit kleineren Ladungen sind auf dem Gegenpol auch die Neurotizismus-Indikatoren vertreten. Die Gruppierung enthält also Merkmale, deren Bedeutung zuvor umschrieben wurde mit "realistisches vs. egozentrisches Deuteverhalten" (FA, H, vs. At, Ps). Zum anderen konstituieren viele Merkmale des jetzigen Faktor I das Anpassungssyndrom, wie es aus HOLTZMAN's Faktor I abgeleitet wurde (vgl. Kapitel 6.2 ; I, M, H, Pop, Br). Im Schnittpunkt dieser beiden Interpretationsansätze erhält der jetzige Faktor I seine Bedeutung dadurch,

- daß er soziale Schicht und Schulerfolg differenzierende Merkmale trägt,
- daß an ihm Merkmale Anteil haben, die die Polarität "realistische vs. beeinträchtigte Realitätszuwendung" betreffen,
- daß seine Markiervariablen mit dem Anpassungskonzept in Verbindung gebracht werden.

Aus der Zusammenschau dieser drei Gesichtspunkte ergäbe sich, daß Gymnasiasten günstigerer sozialer Herkunft angepaßter sind

Tab. 16

Faktormatrix der rotierten 3-Faktorlösung;
2. Untersuchungsstufe (N=110 Gym. und Lbh,
 h^2 -Schätzung = 1; keine Iteration)

		I	II	III	h^2
1	aggo	-.15	-.04	.20	.07
2	iA	.14	.02	.38	.17
3	dir	-.32	-.05	-.14	.13
4	aff	-.05	.00	-.18	.04
5	DV	.02	-.41	-.45	.37
6	krü	.34	.16	.13	.16
7	fur	-.07	.26	.01	.07
8	I	-.56	.22	.35	.48
9	R	.02	-.32	-.68	.57
10	FD	-.55	-.50	.48	.79
11	FA	-.62	-.06	-.19	.42
12	c	.43	.53	.08	.47
13	Sh	.09	.74	-.00	.56
14	M	-.58	.45	.46	.75
15	PV	-.06	.12	.18	.05
16	H	-.57	.30	.15	.44
17	A	.01	-.56	.72	.83
18	At	.41	.30	.06	.26
19	Ax	.22	.26	.55	.41
20	Hs	-.40	.17	.60	.55
21	Br	-.01	-.24	.71	.56
22	Pn	-.05	.61	.09	.38
23	Ps	.51	-.40	.39	.57
24	Pop	-.73	.19	.17	.60

Eigenwerte 3.28 2.93 3.46

% Varianz 33.9 30.0 35.8

Eigenwertsabfall: 4.05; 2.86; 2.76; 1.66; 1.43

als die Lernbehinderten und daß ihr Realitätsbezug weniger beeinträchtigt ist. Es geht jedoch nicht zwingend aus dieser Konstellation hervor, daß das Neurotizismuskonzept wie es hier durch Anatomie- und krü-Antworten vs. FA operationalisiert ist, unter das Anpassungskonzept zu subsummieren ist. Dazu müßte die Kovariation mit den Merkmalen des Anpassungssyndroms höher sein und es würden signifikante Mittelwertsdifferenzen zwischen den Teilgruppen erwartet. So dürfte der Benennung des Faktors I genüge getan sein, wenn er hier mit "Anpassungs- bzw. Sozial-Syndrom" bezeichnet wird, mit der Zugabe, daß ihm hier die Bedeutung 'Freisein von neurotischer Tendenz' beigelegt ist.

Faktor II wird durch die Merkmalsgruppierung FD, A vs. C, Sh als die bekannte Polarität 'form-vs. farbbestimmte Deutung' identifiziert, die zu keiner inhaltlichen Interpretation auffordert. Das einzige die Teilgruppen unterscheidende Merkmal sind hier die Farbdeutungen.

Faktor III fügt sich keiner schlüssigen Benennung. Einerseits haben hier die Versager beider Testverfahren ihre höchste Ladung. Auf der anderen Seite finden sich hier Deutungen mit ängstlicher und feindseliger Konnotation, dem Attribut Barrier und einer Bewegungskomponente. Auf dieser Seite haben auch die Aggressivitätsindikatoren ihre höchste, wenn auch absolut gesehen recht niedrige Ladung (R, DV vs. A, M, Ax, Hs, aggo, iA).

11.6 INTERPRETATION UND DISKUSSION

11.6.1. Bemerkungen zum Verhalten der FHT- vs. HIT-Signierungen in der Faktorenstruktur

Über alle drei Faktoren gesehen fügen sich die FHT-Signierungen schlecht in die Faktorstruktur ein. Zwar haben sie ihre höchste Ladung jeweils auf dem Faktor, der das am engsten korrelierende HIT-Merkmal trägt (hier wäre nachzutragen, daß sich dies am Anpassungskomplex des Faktors I beteiligt), ihre Ladungen und Kommunalitäten sind jedoch durchweg geringer als die der HIT-Merkmale. Dies ist weniger auf die geringe Interkorrelation mit den HIT-Merkmalen zurückzuführen (die Interkorrelationen sind ebenso hoch wie die maximale Korrelation von FHT-Signierungen untereinander), sondern eher auf den in seinen Folgen besprochenen Signierungsmodus des FHT, der nennenswerte positive Kovariation verbietet. Schließlich machen die FHT-Signierungen keinen eigenen Faktor auf, auch dann nicht, wenn bis zu sechs Faktoren betrachtet werden. Ein anderer, vielleicht ergänzender Erklärungsversuch zielt ab auf unterschiedliche Verhaltensniveaus, auf denen FHT und HIT arbeiten. FHT-Deutungen sind von Aufgabe und Material her eher direkt handlungsrelevant und würden auf response- oder habit-Ebene funktionieren, während HIT - Deutungen von stabileren und längerfristigen Dispositionen, die auf trait-Niveau anzusiedeln wären, bestimmt sind (vgl. EYSENCK 1960, S. 13). So würde die HIT einen Deutungsmodus verlangen, der in sich bereits stark strukturiert und kohärent ist, so daß sich leichter korrelierende Komplexe von Signierungen ergeben. Die konkurrierende Interpretation kann den zu hohen Interkorrelationen führenden Deutungsmechanismus, wie ihn die HIT-Tafeln hervorrufen, auf ein Artefakt durch den Signierungsmodus zurückführen. Es können recht viele Signierungskategorien gleichzeitig - besonders die des Anpassungs- bzw. Sozialsyndroms - eine einzige Deutung charakterisieren. Die

Antwort "eine Gruppe von Mädchen, die um ein Feuer sitzen" (Tafel 12 A) erhielte positive Werte in den Signierungen I, H, M, FA, FD und Pop. Wiederum die Organisation im hier unterliegenden Wahrnehmungs- und Deutungsmodus suchend, ist anzumerken, daß solch eine Deutung eine Mehrzahl integrierter Qualitäten aufweist; mehr jedenfalls als eine FHT-Antwort wie z.B. "die Hand sagt einem guten Tag", die kaum komplexer ausfallen kann. Nach diesen Argumenten und Beispielen hätte die Auffassung überhand gewonnen, die unterschiedlich komplexe und überdauernde Persönlichkeitsdispositionen durch FHT- vs. HIT-Tafeln aktiviert sieht.

11.6.2. Betrachtung der Testsignierungen auf Merkmals- vs. Interpretationsebene

Aufgrund der korrelativen und unterschiedsstatistischen Ergebnisse wurden bereits mehr oder weniger weitreichende Vorstöße zur inhaltlichen Deutung der verwendeten Signierungskategorien unternommen. Bevor das bereits Angedeutete begründet und fortgeführt wird, soll ein Ertrag der bisherigen Untersuchungen sichergestellt werden: Die Erkenntnis, daß beide Testverfahren Information erheben, die Rückschlüsse auf die Art der besuchten Schule bzw. auf die soziale Herkunft gestatten. Wenn sich die Diskriminanzkraft der Testmerkmale bestätigt, könnten sie für Vorhersagezwecke eingesetzt werden, ohne daß über ihre Bedeutung und Gültigkeit etwas bekannt sein müßte. Jedenfalls gibt es Autoren, die ein solch formales Vorgehen rechtfertigen. Nach SELG (1968, S. 33) "mag es sein, daß im Rorschachtest Antworten ... mit bestimmten Schulleistungen korrelieren, ohne daß aus der Theorie der Zusammenhang unmittelbar evident wird". ... "Zunächst ist nur bedeutsam, daß genügend hohe Korrelationen zu brauchbaren Aussagen dienen können." In die gleiche Richtung argumentiert BARTENWERFER (1964, S. 387): "Glücklicherweise ist eine eindeutige sprachlich-definitische Klarheit über die ge-

nannten Beziehungen nicht unbedingt erforderlich, wenn es darum geht, mit Erfolg menschliches Verhalten vorherzusagen. Eine auf mehrere Testverfahren gestützte multiple Regression für Kriterien der Bewährung in der Schule ... kann zu brauchbaren Aussagen führen". MOSELEY's Vorschlag zur Differenzierung klinischer und normaler Probanden durch kombinierte und gewichtete HIT-Signierungen ohne deren inhaltliche Ausdeutung folgt dem Argument, man könne prognostizieren und differenzieren sobald empirische Korrelationen bestehen, auch wenn man sie nicht erklären kann (MOSELEY 1963).

Dieser Erkenntnisstand ist mit den hier vorliegenden Ergebnissen erreicht; Unterscheidungen auf der Merkmalsebene sind möglich. Diese sollen nun keineswegs als ein allenfalls zu bestätigender Endpunkt genommen werden, sondern als eine unerläßliche Station auf dem Weg zu einer inhaltlichen Interpretation der Differenzen und Korrelationen. Erst sinnvoll interpretiert liefern die Daten Einsicht in die Bedingungsbeziehungen, werden übertragbar auf Situationen, in denen nicht die identischen Bedingungen herrschen. Die Ergebnisse können dann aus der Bindung an das Erhebungsverfahren gelöst und mit anderen Methoden überprüft werden (vgl. MERZ 1966).

11.6.3. Interpretation des Sozialsyndroms

So motiviert sich das Bemühen um die Interpretation zunächst der HIT-Signierungen, welche die beiden Schülergruppen auseinanderhalten. Sie treten mit erhöhten Mittelwerten für die Gymnasialschüler oder bei der Markierung des Faktors I nicht zum ersten Mal gemeinsam auf. Auch in der Faktoranalyse der ersten Untersuchungsstufe bestimmten sie die Pole "positiver" Bedeutung der Faktoren I und II und sind ferner aus anderen Zusammenhängen bekannt:

- M, I, H, (Br), Pop markieren HOLTZMAN's Faktor I ("general adjustment")
- Für dieselbe Gruppe von Signierungen, bezeichnet als Anpassungs-Syndrom, findet RICHARTZ (1972) eine positive Korrelation zur Intelligenz.
- FA, M und I nennen HOLTZMAN und Mitarbeiter (S. 177 f) als die engsten Korrelate zur verbalen Intelligenz.
- FD, Sh, M, I und H rechnet THORPE (1960, zit. n. HOLTZMAN et al. 1961, S. 181) zum genetic-scoring-pattern und stellt ihr Zunehmen mit dem Entwicklungsstand (Alter) fest.
- (FISCHER und SPADA (1970) bestimmten die psychometrische Qualität der HIT-Signierungen durch eine RASCH-Analyse und ermitteln L, FD, FA, N, H und A als die informativsten Variablen.)
- SWARTZ (1965) kann weniger ängstliche Kinder von hoch-ängstlichen durch FA, M und Br unterscheiden.
- Ein Ergebnis der dritten Untersuchungsstufe zur Ergänzung der hier zusammengestellten Befunde vorwegnehmend ist zu berichten, daß sich FA, M, I und H als Markiervariablen eines Faktors bestätigen, der den Deutungsmodus guter Schüler repräsentiert.

Die unter verschiedenen Untersuchungs- und Interpretationsgesichtspunkten gefundenen Signierungskomplexe lassen sich ohne Versimpelung auf den Kern der Merkmale M, I und H reduzieren, um den sich je nachdem einige weitere Merkmale - häufig FA, auch Pop-herumgruppieren. Somit befinden sich (FA), M, I und H im Zentrum von Interpretationsansätzen wie "Intelligenz", "Entwicklungsstand" oder "Angepaßtheit". Aufgrund der gefundenen Differenzierung sozialer Schichten kommt auch "sozial bedingtes Deutungsmuster" als Bezeichnung in Betracht, wie mit "Sozial-Syndrom" antizipiert wurde. Alle Bezeichnungen sind jedoch durchaus kompatibel. Für die Zunahme von sowohl Intelligenz als auch Angepaßtheit mit höherer sozialer Herkunft wurden Belege aus der Literatur zitiert (siehe Kapitel 2.2.). Die Deutung des Syndroms über den Entwicklungsstand fügt sich ebenfalls ein. Denn geistige Retardierungen,

die gehäuft in der Unterschicht auftreten, werden bisweilen mit den Termini Entwicklungsverzögerung oder Entwicklungsstillstand bezeichnet. Wer die übergreifende Bezeichnung 'Sozial-Syndrom' als zu pauschal ablehnt, könnte dieses einfach mit Intelligenz benennen und hätte dabei einige empirische Bestätigung für die HIT wie für das RORSCHACH-Verfahren auf seiner Seite (vgl. STÄCKER und STAPF 1967). Auch der Bezeichnung Intelligenz-Syndrom könnten die Aspekte Entwicklungsstand, Angepaßtheit, soziale Determination bei weitgefaßter Definition beigesellt werden. Dieses denkbare Ansinnen soll jedoch zunächst zurückgewiesen werden. Vom Standpunkt der operationalen Definition betrachtet, wird Intelligenz durch Intelligenztests gemessen. Ein Persönlichkeitstest erfaßt affektive Persönlichkeitsmerkmale, typisches Verhalten also. Es ist ein Ergebnis der Untersuchung und keine Frage der Definition der Ausgangsvariablen, wenn sich unter **besonderen** untersuchten Umständen Überschneidungen zwischen kognitiven und affektiven Merkmalen herausstellen. Daß es keine so einfache Bewardtnis hat mit der Bezeichnung Intelligenz zur Interpretation von FDV-Variablen, zeigt die Untersuchung von BÄUMLER (1973), der eine Vielzahl kognitiver Variablen (IST-Subtests, Wissensvariablen, Merkfähigkeit, Wortflüssigkeit) mit den Signierungsmerkmalen eines 40 Tafeln umfassenden Formdeutverfahrens vergleicht, aber keine interpretierbaren Abhängigkeiten vorweisen kann. Wenn seine Stichprobe aus 57 Studienanfängern besteht, so schränkt dies das Argument nicht ein, sondern unterstützt die Behauptung, daß eine Variation des IQ nicht unbedingt ausreicht, um Kovarianz mit FDV-Merkmalen festzustellen. Vielmehr muß hierzu auch Varianz z.B. affektiver oder schichtspezifischer Variablen hinzukommen, so daß dann Intelligenz, wenn auch wesentlich an dem fraglichen Syndrom beteiligt, eine zu kurz gegriffene Benennung ist. Deshalb kann beansprucht werden, das Syndrom an einem Kriterium aus Beobachtungen nicht-intellektuellen, emotionalen Verhaltens zu validieren. Das Kriterium soll Verhaltens-

aspekte erfassen, die dem Merkmal Angepaßtheit bzw. dem mittelschichtspezifischen Sozialisationsmuster untergeordnet sind. Nach der Darstellung in Kapitel 2.7. können die beiden Gesichtspunkte weitgehend identifiziert werden. So wird unterstellt, daß das Sozialsyndrom der HIT-Signierungen Korrelat von Verhaltensweisen und affektiven Merkmalen ist, wie sie in den Untersuchungen von SEITZ und Mitarbeitern, von BOTTENBERG oder von KEMMLER (siehe oben, Kapitel 3) die intelligenteren, schulleistungsfähigeren und sozial besser gestellten Schüler kennzeichnen.

Wir werden uns später darum bemühen, ein für das emotionale Verhalten in der Schule belangvolles Kriterium zum Sozial- und Anpassungs-Syndrom herzustellen. Es wäre dann u.U. ein Korrelat der Testmerkmale auf Verhaltensebene und Interpretationsebene gegeben, ohne daß dabei jedoch evident wäre, über welche Vermittlung z.B. Mensch-Antworten auf die HIT-Tafeln mit ~~besseren~~ sozialer Integration in die Klasse oder mit Leistungszuversicht zusammenhängen. Nach den bisher möglichen ~~Nutzen~~ könnte ein dritter, gemeinsamer Bedingungsfaktor die Korrelation bewirken, der im mittelschichtspezifischen vs. unterschichtspezifischen Sozialisationsvorgang bestünde. Die weniger leistungsfähigen und in der Schule nicht so angepaßten Unterschichtkinder könnten etwa deshalb weniger Bewegungsantworten geben, weil sie dazu jedesmal Vollverben benutzen müßten, die in ihrem denominativen Sprachstil jedoch weniger gebräuchlich sind (vgl. BERNSTEIN 1970). Die Verbindung von Bewegungsantworten und Verben hat wohl zu BOTTENBERG's Bezeichnung "Verbhaltigkeit" für entsprechende Deutungen geführt (BOTTENBERG 1967). Dieser sehr einfachen Erklärung ließen sich komplexere zum Teil ergänzend an die Seite stellen. Es wird etwa ein Zusammenhang gesehen zwischen Bewegungsantworten und der Möglichkeit Spannungszustände während motorischer Inhibition verbal abzureagieren, anstatt motorisch agieren zu müssen (vgl. BENDICK und KLOPPER 1964). Ähnlich wird die Möglichkeit zum verbalen Ausdruck und Nacherleben von Affekten und Konflikten als eine schichtspezifische Voraussetzung zur Psychotherapie gesehen (BERNSTEIN 1970).

Menschdeutungen gelten trivialerweise als Anzeichen für soziale und zwischenmenschliche Interessen (BOHM 1967, S. 65; KLOPPER und DAVIDSON 1967, S. 175 f). Sie könnten daher den positiven Hintergrund zwischenmenschlicher Erfahrungen der Mittelschichtangehörigen und ihre größere Bereitschaft und Fähigkeit zum Eingehen neuer sozialer Beziehungen kennzeichnen (vgl. OEVERMANN 1969, FORD, YOUNG und BOX 1967). Auch bei REINARTZ (1959 s.o.) reagierten Hilfsschüler seltener mit personbezogenen Antworten auf die projektiven Vorlagen. ,

Zur Erklärung der häufigeren Integrationsantworten der Gymnasiasten wäre zurückzugreifen auf einen in der Mittelschicht häufiger angetroffenen, differenzierteren und umfeld-unabhängigeren Wahrnehmungsstil (COHEN 1968; zit. n. HERLITZ 1973, vgl. WITKIN 1969). Den Mittelschichtprobanden fiel es demnach leichter, in dem sinnarmen Klecksbild differenzierte und strukturierte Dinge zu erkennen, d.h. im aktiven Wahrnehmungsvorgang vorhandene Erinnerungsbilder mit der Reizvorlage zur Deckung zu bringen (vgl. ROHSCHACH 1921, S. 17; zur weitgehenden Übereinstimmung von Konzept und Perzept, d.h. Wahrgenommenen und Gedeuteten siehe AHRENS und STÄCKER 1970). Derart qualifizierte Deutungen sind mit höherer Wahrscheinlichkeit formadäquat, d.h. sie werden von den FDV-Experten, die aufgrund ihres eigenen Wahrnehmungsstiles den Deutungen des normalen Mittelschichtprobanden leichter folgen können, dazu erklärt und erhalten eher das Attribut popular. Damit sind wir zusammenfassend wieder bei HOLTZMAN's Interpretationsbestandteil zum 'general adjustment'-Faktor angelangt: Teilhabe an konventionellen Auffassungsweisen (HOLTZMAN et al., S. 151).

RIESMAN und MILLER (1965) führen einen wesentlich einfacheren und vordergründigeren Ansatz zur Erklärung des Deutungsmodus vor, den Angehörige der Arbeiterschicht vermehrt an den Tag legen. Angesichts der von ihnen nicht für sinnvoll erachteten Testprozedur geben Unterschichtprobanden nicht differenzierte M-, FA-, I- und H- sondern bevorzugt die einfachsten Antworten, die man auf die meist

symmetrischen Klecksbilder geben kann: Tierdeutungen. Auch BOHM (1967) hält Tiere für die leichtesten Antworten und sieht in ihrer Anzahl einen Maßstab für die Stereotypie, d.h. die Langweiligkeit der Versuchsperson (S. 65). Die mit Tierdeutungen einhergehende geringe Diversifikation der Inhalte (siehe SPITZNAGEL und VOGEL 1964) ist ein deutliches Korrelat zu geringerer Intelligenz. Wie man sieht, lassen sich mehrere verschieden tiefschürfende Interpretationsansätze zum Deutungsmodus des Sozialsyndroms anführen. Alle nennen schichtspezifische unabhängige Variablen, die diesen Deutungsmodus bedingen. Insofern ist die Bezeichnung möglicherweise doch zutreffend gewählt.

11.6.4 Zur Begründung des Neurotizismussyndroms

Die Korrelation von k_r und A_t ist ex post zu interpretieren; da sie nicht vorausgesagt war, kann durch die theoretische Untermauerung beider Konzepte und ihrer gemeinsamen Bedeutung ggf. ein Gültigkeitsbereich für die weitere Untersuchung definiert werden.

An die Anatomie-Deutungen heftet BOHM (1967), S. 65 f) zwei Interpretationsansätze. Da sie, wie Geographie-Deutungen, einen wissenschaftlichen Anspruch des Pbn erkennen lassen, deuten A_t -Antworten auf einen "Intelligenzkomplex", das Bedürfnis des Probanden zu zeigen, daß er nicht dumm ist, in der Absicht, ein berechtigtes oder unberechtigtes Gefühl intellektueller Insuffizienz zu kompensieren. Auch für KLOPFER und DAVIDSON (1967, S. 177) können A_t -Deutungen das Gefühl geistiger Unzulänglichkeit ausdrücken. Zum zweiten Interpretationsansatz kann vom Insuffizienzgefühl her übergeleitet werden: BOHM bringt A_t -Antworten in Verbindung mit neurotisch-hypochondrischen Tendenzen; allgemein mit einer "narzistischen Besetzung des Körperschemas". Auch nach KLOPFER kann sich in A_t -Deutungen die Sorge um den eigenen Körper ausdrücken (BOHM sowie KLOPFER und DAVIDSON a.a.O.). Beiden Interpretationsansätzen ist das Insuffizienzgefühl gemeinsam, das sich einmal an der intellektuellen Kapazität, zum anderen an der Sorge um die Intaktheit des eigenen Körpers

festmacht. Offensichtlich besteht eine Verwandtschaft mit HOLTZMAN's Interpretation des Faktors IV, der meist die HIT-Variablen At, Ab, Sx und Pn beherbergt (HOLTZMAN et al. 1962, S. 163). Diese bilden den Gegenpol zu differenzierten, formadäquaten Antworten und deuten neben Mangel an emotionaler Reife auch beeinträchtigte gedankliche Prozesse und "bodily preoccupation" an, was zu übersetzen ist mit "Befangenheit in Körpervorstellungen" oder "vorwiegende gedankliche Beschäftigung mit dem eigenen Körper". Zunächst kann also die Bedeutung der At-Antworten als Ausdruck von Insuffizienzängsten, die sich in besorgten oder ängstlichen Körper- und Organvorstellungen äußern, sicher gestellt werden.

Mit ganz ähnlichen Konzepten war die offensichtliche und ansatzweise auch belegte Gültigkeit der FHT-Kategorie krü umrissen worden (siehe Kap. 6.1.); sie deutete auf hypochondrische Vorstellungen und ängstliche Beschäftigung mit den Mißempfindungen des eigenen Körpers; Insuffizienzgefühle würden in die Vorstellung der lädierten, unfähigen Hand projiziert (BELSCHNER 1968, S. 261 ff). Beide Äußerungsformen, krü- und At-Antworten erinnern an das ADLERsche Konzept der Organminderwertigkeit. Die theoretische Verbindung beider Testmerkmale läßt sich weiter ausbauen: SARASON et al. (1971, S. 25 ff) diskutieren den Zusammenhang von Angst und Körpervorstellung. Die Auffassung der eigenen Identität ist für ein Kind eng auf seinen Körper bezogen, während der Erwachsene sich selbst in vielen Facetten, die seiner Rollendifferenzierung entsprechen, erlebt. So erstreckte sich beim Kind die Vorstellung von der eigenen Integrität und der Eignung seiner Funktionen gleichzeitig auf seine körperliche wie psychische Identität. Beim prüfungsängstlichen Kind sei das Vertrauen in seine geistige Leistungsfähigkeit gering und die Vorstellung vom eigenen Körper entsprechend.

Ein zweiter Gedankengang, der noch näher an die Bedeutung der krü-Antworten heranführt, geht aus von der Verknüpfung von Ängstlichkeit mit der Erwartung von Feindseligkeit. Die Erwartung von Strafe durch als feindselig erlebte Eltern schließt die Erwartung von Schmerz und körperlicher Verletzung mit ein, da körperliche Strafe entweder tatsächlich verabreicht wird, oder die Intaktheit des Kindes über die verbale Strafe oder den Liebesentzug bedroht wird. Dieses Gefühl wird auf den Körper generalisiert, so daß Phantasien körperlicher Verletzung die Folge sind. Die direkte und daher wohl wirksamere Erzeugung von Verstümmelungsphantasien würde sich aus der hin und wieder bekräftigten Erwartung körperlicher Züchtigung ableiten lassen. Das Wissen von der häufigeren Anwendung der Körperstrafe in der Unterschicht führt dann zur Erwartung stärkerer Insuffizienz-Verletzungs- und Leistungsängste unter Unterschichtkindern.

Die eigenen Daten zeigten zwar etwas höhere At- und krü-Werte der Sonderschüler, die jedoch weitab von jeglichem Signifikanzniveau lagen. Zum anderen beschränkt sich die Korrelation krü- At auf die Unterschichtkinder. Wir können daher für die weitere Untersuchung keine Gruppendifferenzierung vorhersagen. Zu erwarten ist jedoch die Bestätigung der Korrelation auf Merkmalsebene und die Übereinstimmung beider Merkmale mit einem zu erstellenden Kriterium entsprechender Verhaltensmerkmale.

Die Abgrenzung des eben abgeleiteten Insuffizienzangst-Neurotizismus-Konzeptes gegen das Anpassungs- und Sozial-Syndrom ist weder auf begrifflicher noch auf statistischer Ebene von vornherein gegeben. Adjustment wird häufig mit Freisein von Neurotizismus identifiziert, oder das Gegenteil ("maladjustment") mit Neurotizismus gleichgesetzt - jedenfalls in der US-amerikanischen Literatur. Der Berührungspunkt beider Konzepte wird am deutlichsten in der Kategorie FA, die einmal zum Anpassungssyndrom gehört (Faktor I bei HOLTZMAN), ein andermal einen Gegenpol der Neurotizismus-

indikatoren liefert (Faktor IV bei HOLTZMAN) bzw. nennenswerte Ladungen auf beiden Faktoren aufweist. In Hinblick auf die Beteiligung der Neurotizismusindikatoren am Anpassungsfaktor der zweiten Untersuchungsstufe wurde die Abgrenzung bereits angedeutet. Sie kann sich hauptsächlich auf die begriffliche Unterscheidung und auf das Bestehen vs. Fehlen von Gruppendifferenzen berufen. Der Subsumption unter das Sozial-Syndrom würden sich die Neurotizismus-merkmale nicht ohne weiteres fügen.

Im Gegensatz zu den hier näher abgeleiteten und begründeten Gültigkeitsaspekten Sozial-Syndrom und Neurotizismus ist das Merkmal Aggressivität bereits gut eingeführt und setzt auch der Formulierung eines Kriteriums keine Schwierigkeiten entgegen. Diese drei Merkmale werden in die dritte Untersuchungsstufe als abhängige Persönlichkeitsvariablen eingebracht.

12. ZUR INNEREN KONSISTENZ DER HIT-VARIABLEN

An dieser Stelle mag einige Information über einen Zuverlässigkeitsaspekt der HIT-Merkmale von Interesse sein. Man hat dann einen Eindruck, wie weit das Instrument, mit dem gearbeitet wurde und weiterhin gearbeitet wird, unter den gegebenen Anwendungs- und Auswertungsbedingungen seine teststatistische Qualität behält. In einer dem präsentierten Forschungsprojekt angegliederten Diplomarbeit führte HERLITZ (1973) eine Item-Analyse der HIT-Tafeln in Hinblick auf 21 Signierungen durch. Sie konnte dazu auf HIT-Protokolle von 104 lernbehinderten Sonderschülern, 50 Volksschülern und 60 Gymnasiasten, alle 10 bis 12jährig zurückgreifen. In diesen sind die bisher verwendeten Stichproben (N = 60; N = 110) und die weiterer, hier nicht referierter Untersuchungen enthalten.

Die an dieser Stichprobe von $N = 214$ berechneten Koeffizienten innerer Konsistenz von 21 Signierungskategorien über die 45 Tafeln (= Items) sind in Tabelle 17 aufgeführt und vergleichbaren Werten, die HOLTZMAN angibt, gegenübergestellt (in dem angegebenen Bereich liegen die split-half-Zuverlässigkeitskoeffizienten von 4th, 7th und 11th graders). Die für die hiesigen HIT-Werte berechneten Konsistenzkoeffizienten halten sich meist in dem Bereich der Werte, die HOLTZMAN bestimmt hat und müßten wie diese als zufriedenstellend bezeichnet werden. Die schwächsten Werte weisen die Signierungen S, Sx, Ab und B auf, die in unseren Berechnungen nicht mehr verwendet wurden. Unter den Indikatoren mit vorgeschlagenem Gültigkeitsbereich sind FA und I weniger konsistent. Formangemessenheit kann in geringerem Maße als die übrigen Kategorien objektiv beurteilt werden, was auch für I gelten kann. Der Gesamteindruck bleibt jedoch, daß besonders unter Berücksichtigung des projektiven Charakters des Verfahrens mit hinreichend homogenen und über die Tafelserie konsistenten Merkmalen gearbeitet wird.

Tab. 17

Koeffizienten innerer Konsistenz der HIT-Signierungen, berechnet für N=214 Sonder-, Volks- und Oberschüler (1) verglichen mit split-half-Zuverlässigkeitskoeffizienten, die HOLTZMANN et al für 4th, 7th und 11th graders angeben (2)

	(1) +	(2) ++
R	.88	.83 - .91
L	.91	.92 - .94
S	.40	.17 - .67
FD	.85	.84 - .90
FA	.67	.75 - .85
C	.84	.70 - .91
Sh	.66	.62 - .85
M	.76	.74 - .86
PV	.78	.70 - .89
J	.63	.71 - .79
H	.71	.68 - .78
A	.83	.53 - .77
At	.82	.54 - .89
Sx	.39	--
Ab	.55	--
Ax	.73	.48 - .78
HS	.75	.60 - .87
Br	.79	.47 - .56
Pn	.63	.52 - .90
B	.44	.51 - .94
Pop	.72	.23 - .60

+ siehe HERLITZ 1973 S.37

++ siehe HOLTZMANN et al. 1961 S. 110 ff

13. DRITTE UNTERSUCHUNGSSTUFE

13.1. Skizzierung der Fragestellung und Versuchsanordnung

Der dritten Untersuchungsstufe obliegt es, die bisher überprüften abhängigen Variablen affektiver und sozial-materieller Art in Abhängigkeit vom Schulerfolg zu untersuchen, sowie wechselseitige Beziehungen zwischen allen drei Komplexen zu bestimmen.

Die abhängigen affektiven Variablen Sozialsyndrom, Aggressivität und neurotische Tendenz sind operationalisiert und inhaltlich definiert wie im vorigen Teil geschehen (Kap. 11.5.). Die abhängigen Merkmale sozialer und materieller Art werden formuliert nach Maßgabe des Untersuchungsdetails der ersten Untersuchungsstufe, welches die Schulzugehörigkeit aus materiellen Merkmalen prädiizierte (siehe Kap. 10.). Die unabhängige Variable Schulerfolg wird definiert durch die Zugehörigkeit zu drei markanten Punkten des Schulerfolgskontinuums, indem eine mittlere Leistungsgruppe zwischen die Extreme erfolgreicher Schüler und Schulversager eingeführt wird.

Der Rahmenfragestellung vorangehend und inhaltlich untergeordnet sind erneute bzw. erstmalige Gültigkeitsüberprüfungen der definierten Persönlichkeitsvariablen an Fremdbeurteilungen durch Lehrer vorgesehen. Ebenfalls unter dem Gesichtspunkt der Gültigkeit und zur gegenseitigen Abgrenzung der Persönlichkeitsmerkmale werden Interkorrelation und gemeinsame Faktorstruktur ausgewählter FHT- und HIT-Signierungen betrachtet. Schulnoten werden zum Zweck der Leistungs-differenzierung innerhalb der Teilstichproben einbezogen.

13.2. Beschreibung der Untersuchungsinstrumente

a) HIT und FHT werden in der wie bisher üblichen Form eingesetzt

b) Zur Eingrenzung des Untersuchungsaufwandes wurde auf Hausbesuche bei den Eltern zur Vorlage des Sozialfragebogens verzichtet. Verschicken der Fragebögen hätte nach allen

Erfahrungen zu einer geringen Rücklaufquote geführt. Davon ausgehend, daß die meisten Indikatoren der sozialen und materiellen Lage äquivalent und austauschbar sind, wurden aus den 27 trennscharfen Items Fragen der ersten Untersuchungsstufe diejenigen ausgewählt, die von Kindern der geplanten Altersgruppe beantwortet werden können. Diese wären wohl nicht in der Lage, über Einkommen und Ausbildung der Eltern Auskunft zu geben, wohl aber über die Kinderzahl (Frage 1 siehe Fragebogen im Anhang B), über die Zahl der im Haushalt wohnenden Personen (2), die Art der Behausung und die Zahl der Räume (4; Frage 2 ist auf Frage 4 relativierbar). Ferner kann ein Kind Beruf oder Art der Arbeit des Vaters nennen; diese Angabe wird nach der fünfstufigen SES-Schätzung quantifiziert (siehe Anhang A). Drei Qualifikationsgrade der Mutter werden unterschieden. Ungünstig: die Mutter geht unqualifizierter Arbeit nach z.B. in der Fabrik oder als Putzfrau. Günstig: die Mutter hat eine Berufsausbildung, gleichgültig ob sie derzeit in dem Beruf arbeitet. Neutral: die Mutter ist nur Hausfrau und arbeitet sonst nicht, hat auch keine Ausbildung. Differenziertere Informationen sind meist nicht von Kindern über das Qualifikationsniveau der Mutter zu erfahren (6). Im Ausbildungsstand von Geschwistern wurde die Antizipation des eigenen Werdeganges bzw. ein weiterer Indikator zum Qualifikationsniveau der gesamten Familie gesehen (3). Die Rangreihung und Quantifizierung der Ausbildungsgrade geschah nach SCHEUCH (1961). Fehlten nach diesen Kriterien einstuftbare Geschwister, wurde der Ausbildungsstand des befragten Schülers selbst eingetragen. Die Verwendung des Einkommens kann daraus erschlossen werden, ob in jüngerer Zeit Anschaffungen getätigt wurden (8). Anhaltspunkte zum Konsumniveau und Lebensstandard wurden aus vorhandenen Haushaltsgeräten (7), Luxusgeräten (9) und Spielzeug (11) sowie aus den Umständen des letzten Ferienaufenthaltes des befragten Kindes entnommen (13). Auf Kratzer und Narben an den Händen sowie den Zustand der Fingernägel sollten die Väter achten als Anzeichen für den Pflegezustand des Kindes (14).

Es ist anzunehmen, daß dieser Kanon von Fragen zu prinzipiell denselben Ergebnissen führt wie sie die Befragung der Eltern ergeben würde, nur daß letztere detaillierter und umfassender Auskunft geben könnten. Der Inhalt der Fragen wird für weitgehend objektivierbar gehalten, so daß ein hinreichend verlässliches Maß über die soziale und materielle Lage ihrer Familie von den Schülern erfragt wird.

c) Die Zusammenstellung des Lehrerfragebogens

Für die Signierungskategorien der projektiven Verfahren wurden im Zuge der zweiten Untersuchungsstufe drei Gültigkeitsaspekte herausgearbeitet:

- 1) Das Sozial- oder Anpassungssyndrom wird durch die HIT-Kategorien M, H, J, Pop und FA operationalisiert. Es kann angenommen werden, auf der Ebene beobachtbaren Verhaltens Korrelate zu finden in Merkmalen, die der mittelständischen Sozialisation entspringen wie Leistungszuversicht, soziale Fähigkeiten und Integriertheit in die soziale Gruppe, Willfähigkeit gegenüber den Anforderungen der Sozialisationsagenten mit der Möglichkeit zur Überkonformität. Intelligenz und Schulerfolg fallen ebenso hierunter, werden jedoch über die unabhängige Variable erfaßt.
- 2) Offene Aggressivität wird definiert durch die Kategorie aggo (bzw. ges. agg) mit Verhaltenskorrelaten im erwiesenen Sinne.
- 3) Neurotische Tendenz (Insuffizienzgefühle, Ängstlichkeit, Beeinträchtigung des Realitätsbezuges) wird hauptsächlich erfaßt über die Signierungen At und krü vs. FA. Das Verhaltenspendant sollen hier Gefühle des Nicht-Könnens, des Nicht-Wagens und der Mißerfolgserwartung sein, ferner geringere emotionale Stabilität oder Belastbarkeit in alltäglichen Stress-Situationen. Mit Überschneidungen der Merkmale Angepaßtheit und Freisein von neurotischer Tendenz muß gerechnet werden.

Hinsichtlich dieser Merkmalskomplexe können Unterschiede zwischen den Schülergruppen bzw. Korrelationen zu sozialen Faktoren erwartet werden. Da aber nach einmaligem Herausarbeiten die unterstellten Gültigkeitsbereiche nicht als endgültig verifiziert angesehen werden, wird in der dritten Stufe wieder ein Kontrollinstrument bemüht. Es soll die projektiven Tests durch ein Lehrerurteil überprüfen, um sicherzustellen, daß etwaige Differenzen zwischen den Schülergruppen auf validen und inhaltlich aufgeklärten Verfahren beruhen. Es gilt daher, die im Zuge der Interpretation des vorigen Untersuchungsabschnitts skizzierten Gültigkeitsbereiche in dem Lehrer erkennbare Verhaltensweisen zu übersetzen.

Es ließ sich umgehen, ad hoc einen Satz völlig neuer Items zu formulieren, dessen Gültigkeit weitestgehend ungeklärt gewesen wäre. Stattdessen ist es möglich, sich mehr oder weniger eng an zwei analysierte und erprobte Fragebögen zu halten: den Lehrerfragebogen von KEMMLER (1967, S. 192 ff) und einen Fragebogen von JANTZEN (1971, S. 49 f), der teilweise KEMMLER-Items verwendet. Die Items beider Instrumente haben für uns ferner den Vorteil, daß als Objekte der Lehrerbeurteilung "schlechte Schüler" und Schulversager, die ein Drittel unserer Stichprobe ausmachen, vorgesehen sind. Die Items würden demnach diese von reüssierenden Schülern unterscheiden. Kaum wurde ein Item wörtlich übernommen, manche dienten auch nur zur Anregung. Dennoch ließ sich durch die Orientierung an den beiden Fragensammlungen ein völliges inhaltliches Fehlgehen des Kontrollinstrumentes ausschließen. Jedes übernommene bzw. umformulierte Item wurde a priori einem oder zweien der oben umrissenen Merkmale, wenn möglich auch den entsprechenden Signierungen zugeordnet. Dies ist in Tabelle 18 dargestellt. Dort findet sich auch ein Vorschlag zu offensichtlichen Gültigkeit der Items, sowie ein Vermerk, welches Item der angegebenen Vorbilder Pate stand (Wortlaut der Items siehe Fragebogen im Anhang C).

Drei ~~der~~ Items (1-3) sind Neuformulierungen; zwei wurden bereits in der Symptomliste der ersten Stufe verwendet (12,16); drei sind dem Sozialfragebogen entnommen (12-20), um auch den sozialen und materiellen Bereich aus der Sicht des Lehrers zu erfassen. Für alle 20 Items wurde eine fünf-stufige Beantwortungsskala vorgegeben, deren Mitte und Eckpunkte verbal verankert sind. Zur Beantwortung von Item 20 ("Welcher sozialen Schicht würden Sie die Familie des Schülers zurechnen?") war eine kurze und populäre Formulierung der fünf sozialen Schichten (orientiert an SCHEUCH 1961) angefügt. Der Fragebogen wurde den Klassenlehrern der untersuchten Schüler zur Bearbeitung zugestellt. Einundzwanzig Lehrer führten zwischen zwei und elf Beurteilungen über insgesamt N = 113 der 136 getesteten Schüler durch.

13.3. Die untersuchte Stichprobe

Für die Zusammenstellung der Stichprobe der dritten Untersuchungsstufe galten folgende Richtlinien:

- a) Es sollten wie in den vorigen Stufen nur Jungen untersucht werden.
- b) Das Alter der Pbn sollte größer sein als das, zu dem regulärerweise die Entscheidung weiterführende Schule/Verbleib in der Hauptschule fällt, bzw. größer als das Alter, zu dem in der Regel die Grundschule abgeschlossen ist. Nach oben sollte das Einsetzen der Pubertät eine Grenze setzen. Schwerpunktmäßig wurden also 11-12jährige anvisiert, mit der Möglichkeit, auch unmittelbar benachbarte Jahrgänge einzubeziehen.
- c) Hinsichtlich der regionalen Herkunft und des Einzugsgebietes sollte die Stichprobe homogen sein.
- d) Die Gesamtstichprobe soll aus drei Teilkollektiven bestehen, die nach obigen Kriterien parallel, sich nach dem Schulerfolg, d.h. nach der Art der besuchten Schule unterscheiden. Das Merkmal Schulerfolg/Schulzugehörigkeit ist demnach die Ausgangsvariable bei der Stichprobenwahl.

Vermutliche Gültigkeit, mutmaßlich korrelierte Testsignierungen und Herkunft der Items des Lehrerfragebogens.

	face validity	mutmaßlich korrelierte Signierung	Herkunft	
			Anregung	durch:
1	realitätsorientiert	FA, Pop		
2	Neurotizismus, Labilität	krü, At,		
3	Neurotizismus, Labilität	krü, At		
4	realitätsorientiert	Fa vs. Ps, At, krü	Kemmler 42, Jantzen 68	
5	Soziale Integration	FA, Aff,	Kemmler 53, Jantzen 23, 52	
6	Neurotizismus, Labilität	AX, krü, At		
7	(Über-) Angepaßtheit	I, M, H, Hs, Pop	Kemmler, 51, 52	
8	common sense	Pop, FA,		
9	Soziale Intelligenz	H, I, M, Pop	Kemmler 52	
10	Perseveration, Rigidität	Ps, A	Kemmler 9	
11	offene Aggressivität	aggo	Kemmler 57, Symptomliste	
12	Perseveration, Rigidität	Ps, A	Jantzen 21	
13	Soziale Integration	FA, I, H, Aff	Kemmler 53, Jantzen 23, 52	
14	common sense, realitätsorientiert	Pop, FA		
15	(Über-) Angepaßtheit	I, M, H, Hs, Pop	Kemmler 51	
16	offene Aggressivität	aggo	Kemmler 57 Symptomliste	
17	Rigidität, Soziale Isolation	Ps, A, vs, M, J, H	Jantzen 71	
18	Kulturelles Niveau		Sozialfragebogen der 1. Stufe	
19	finanzielle Lage		"	
20	Sozialstatus, Schichtzugehörigkeit		"	

Die regionale Herkunft und das Einzugsgebiet der Schüler konnte durch die Auswahl einer Gesamtschule mit angegliederter Schule für Lernbehinderte neutralisiert werden. Auch aus organisatorischen Gründen bot es sich an, die Untersuchung an Schülern der additiven Gesamtschule in Kirchhain, einer 10.000-Einwohnerstadt im Landkreis Marburg, abzuwickeln.¹⁾

Das Einzugsgebiet der Schule umfaßt die Stadt selbst und einen weiten Kreis umliegender Dörfer, von denen ein Teil der Schüler einpendelt. Neben der noch weitgehend agrarischen Struktur der Umgebung finden sich am Ort und im näheren Umkreis auch einige Industriebetriebe bis mittlerer Größe. Die Stadt selbst nimmt in bescheidenem Umfang Mittelpunktfunktionen wahr und ist vorwiegend kleinbürgerlich geprägt.

Das Ausgangsmerkmal des Schulerfolges wurde entwickelt aus den Eckpunkten des Erfolgsspektrums: Volksschulversagen/Sonderschulbedürftigkeit einerseits und (erfolgreicher) Besuch des Gymnasiums andererseits, wie es den Stichproben der zweiten Untersuchungsstufe zugrunde lag. Das Kriterium 'sonderschulbedürftig' wurde unverändert übernommen; das Kriterium 'Besuch des Gymnasiums' wurde gesamtschulgemäß interpretiert als Teilnahme an A-Kursen des Kursunterrichtes der Förderstufe. Um die höchste Leistungsgruppe nach der Ausgangsvariablen präzise und eng zu definieren, kamen nur Schüler in Betracht, die ausschließlich an A-Kursen teilnehmen. Diese Gruppe wird künftig als 'A-Schüler' angesprochen.

Die durch diese Leistungsextreme aufgespannte Polarität soll durch Einfügen einer mittleren Leistungsgruppe zu einer 3-Punkte-Skala ergänzt werden. Nach Offenlegen der Unter-

1) Zu betonen ist das Verständnis und Entgegenkommen von Frau Sonderschulrektorin SANDER, Herrn Oberstudiendirektor BRF und dem Leiter der Förderstufe Herrn Oberstudienrat VILB, ohne deren Hilfe die Untersuchung nicht hätte stattfinden können. Ihnen sei an dieser Stelle herzlich gedankt.

suchungsabsicht und der für die Mittelgruppe gewünschten Eigenschaften, geschah deren Definition durch Absprache mit einem pädagogischen Experten¹⁾, der als Schülergruppe, die die Leistungsspanne zwischen A-Schülern und Lernbehinderten halbiert, Schüler vorschlug, die sowohl B- als auch C-Kurse der Förderstufe besuchen. Schüler, die nur C-Kurse besuchen, kämen den Lernbehinderten leistungsmäßig recht nahe; unter ihnen dürften viele sein, die in der Hauptschule als "schlechte Schüler" gelten, und der verbliebene Rest nach einer positiven Auslese sein. Reine B-Schüler hingegen besuchen mehrheitlich nach Abschluß der Förderstufe den Realschulzweig und tendieren leistungsmäßig eher zu den A-Schülern. Die mittlere Schülergruppe wird künftig als 'BC-Schüler' angesprochen.

Nach diesen Überlegungen wurden aus den Klassenlisten, in denen die im laufenden Schuljahr besuchten Kurse vermerkt sind, der Reihe nach Schüler gezogen, die dem Alters- und dem A-bzw. BC-Kriterium genügten, bis pro Gruppe eine Richtzahl von 50 Schülern beisammen war. Im Rahmen der vorgegebenen Quoten wurde also nach Zufall verfahren. Eine parallele Gruppe von 50 Lernbehinderten zu organisieren, bedeutete, alle Jungen der SfL zu erfassen, die der Altersspanne der A- und BC-Schüler entsprachen. Es ließ sich hierbei nicht vermeiden, bei den Lernbehinderten mehr Schüler von den Rändern der Altersverteilung einzubeziehen, um die angestrebte Gruppengröße zu erreichen. Tabelle 19 gibt Aufschluß über die Altersverteilung innerhalb der Teilgruppen. Das mittlere Alter und die Streubreite des Alters sind in allen Teilgruppen gleich. Lediglich weist die größere Altersvarianz der Lernbehinderten diese als heterogener aus. Das mittlere Alter der untersuchten Gesamtgruppe beträgt 11 Jahre und 4 Monate und streut mit $s = .10$ Monaten (siehe Tab. 19).

1) Herrn OStRt VITS, Leiter der Förderstufe an der GS Kirchhain sei für seine Beratung und Unterstützung herzlichst gedankt.

chproben der dritten Untersuchungsstufe

Schule	Ort	Bezeichnung	Auswahl- kriterium	N	Alter M	s	SES* M	s	Test- leiter
Gesamt- schule	Kirchhain	A-Schüler	Besuch von A- kursen, Zufall	43	11;4	0;9	2.77	1.1	L,W,C
Gesamt- schule	Kirchhain	BC-Schüler	Besuch von B- u. C-Kursen	48	11;5	0;8	3.21	1.1	L,W,C
Schule f. Lernbehind.	Kirchhain	Lernbehinderte	(fast) alle Jungen der Al- teragruppe	45	11;4	1;2	4.24	0.8	L,W,C
s.o.	s.o.	Gesamtstich- probe	s.o.	156	11;4	0;10	3.41	1.2	s.o.

siehe Skala im Anhang A

13.4. Durchführung der Untersuchung

Einem jeden Probanden wurden HIT, FHT und der explorativ vorgelegte Sozialfragebogen administriert. Hierzu wurden drei männliche Psychologiestudenten¹⁾ angeworben, die mit der Einarbeitung in Projekt und Verfahren sowie mit der Testdurchführung ein Praktikum absolvierten. Sie wurden mit den projektiven Verfahren vertraut gemacht und probten ihre Darbietung an mehreren Kindern in einem Beobachtungsraum unter Kontrolle und Anleitung des Verfassers. Der Untersuchungs- und Auswertungsplan hatte verschiedene Effekte zu kontrollieren:

Jeder V1 erhielt eine Liste mit den Namen von 50 Schülern, die je zu einem Drittel den definierten Teilgruppen entstammten. Aus organisatorischen Gründen konnte den V1n nicht verheimlicht werden, welcher Leistungsgruppe der jeweilige Pb angehörte. Sie wurden jedoch bis zum Abschluß der Datenerhebung im Unklaren gelassen, welchen Hypothesen und Vorergebnisse hinsichtlich der Beziehung zwischen Leistungsstand und Testmerkmalen vorlagen.

Um Folgen anfangs unbeholfener und später routinierter Testdarbietung zu balancieren, waren die V1 gehalten, ihre Probanden im Wechsel zwischen den drei Gruppen aufzurufen. Für die Versuchsdurchführung standen Räume zur Verfügung, in denen Versuchsleiter und Proband weitestgehend ungestört waren. Die Regeldauer der Einzeluntersuchung betrug 75 min. Der Untersuchungszeitraum erstreckte sich über die letzten sechs Wochen des Schuljahres 1971/72. Lediglich eine Gruppe von neun Nachzüglern wurde im September 1972 zum Beginn des neuen Schuljahres nachgetestet. Während dieser Zeit wurden ebenfalls Schulnoten und Vaterberuf aus den Schulakten gezogen, und die Unterlagen zur Beurteilung der getesteten Schüler an ihre Klassenlehrer verschickt.

1) Den Herren cand. rer. nat. Falk LIESE, Werner CHRIST und Lothar WITTMANN danke ich herzlich für ihre sorgfältige Mitarbeit.

Die Signierungen der Testprotokolle nahm ein inzwischen gut eingearbeiteter Psychologiestudent vor, der alle Protokolle im Blindversuch signierte¹⁾. Auszählen, Auflisten, Auswerten der Sozialfragebögen und Kartenlochen wurde von wissenschaftlichen Hilfskräften²⁾ besorgt.

Zur Vollständigkeit der Teilnahme und Mitarbeit ist zu sagen: Die Eltern der 150 anvisierten Pbn erhielten ein Schreiben, das um die Erlaubnis der Teilnahme ihres Sohnes bat. Nur 9 % der geplanten Gruppe nahmen aus verschiedenen Gründen nicht an der Untersuchung teil, so daß der endgültige Stichprobenumfang sich auf $N = 136$ beläuft, wobei $N_A = 43$, $N_{BC} = 48$ und $N_{Lbh} = 45$.

Zum Einholen des Lehrerurteils wurden 21 Kollegen angeschrieben³⁾. Durch mehrfaches, beharrliches Nachfassen konnten verwendbare Unterlagen über 113 gleich 83 % der Pbn gesichert werden.

1) Herr cand. rer. nat. Harald FRICK übernahm dankenswerterweise wieder diese Arbeit.

2) Ich danke den Studierenden der Sonderpädagogik Frau Ursula JACK und Frau Renate WEGENER, die den Großteil dieser Arbeit versehen haben.

3) Den Damen und Herren des Kollegiums, die uns durch die Schülerbeurteilung und organisatorische Hilfe bei der Untersuchung unterstützten, sei an dieser Stelle herzlich gedankt.

13.5. Aufbereitung der Rohdaten

Die meisten abhängigen Merkmale sind definiert durch mehrere Signierungen, bzw. Fragebogenitems, die in geeigneter Weise auf die gewünschte geringere Zahl von Variablen zu reduzieren sind, wobei inhaltliche Gesichtspunkte und solche der Gewichtung berücksichtigt werden sollen. Daher wird die Information der projektiven Verfahren und des Sozial- und Lehrerfragebogens in Form von Faktorwerten verwendet, vorausgesetzt solche lassen sich aus interpretierbaren und nach ihrer Bedeutung vorhergesagten Merkmalskomplexen berechnen. Die FHT-Signierungen werden aus z.T. genannten Gründen auch als Rohwerte verwendet. In diesem Sinne ist zunächst von der Aufbereitung der Daten die Rede. Soweit sich spezielle Hypothesen bereits auf die interne Struktur der Instrumente beziehen, werden diese vorangestellt.

13.5.1. Verarbeitung des Sozialfragebogens

Aus den Antworten auf den Sozialfragebogen wurden 22 Merkmale entnommen und ergänzt durch die Schätzung des SES aus dem Beruf des Vaters, wie er den Schulakten entnommen wurde (siehe Tab. 20). Dies geschah zur Absicherung des zentralen Datums 'Vaterberuf' durch eine von den Angaben des Pbn unabhängige Quelle. Es sei vorausgeschickt, daß die beiden Zugänge zum Vaterberuf - Pbn-Angabe und Schulakte - zu SES-Schätzungen führen, die nicht höher als $r = .75$ korrelieren. Die höheren Korrelationen des Akten-SES zu anderen Merkmalen geben dieser Quelle den Vorrang in puncto Gültigkeit. Die Quantifizierung des SES aus den beiden Berufsangaben geschah unabhängig und in jedem Falle nach der bereits vorher verwendeten und beschriebenen Skala (s. Anhang A).

$N = 136$, $m = 23$, h^2 -Schätzung = 1, ohne Iterationen

	2-Faktorlösung		h^2	1-Faktorlösung	
	I	II		I	
1 Zahl der Kinder	.50	.40	.41	.64	
2 Haushaltgröße	.45	.37	.34	.58	
3 Ausbildung evtl. Geschwister	.44	.15	.21	.43	
4 Haus, Wohnung, Behelfsheim	.58	-.30	.43	.25	
5 Zahl der Zimmer	.71	-.22	.56	.40	
6 eigenes Zimmer, eigenes Bett	.64	-.09	.42	.43	
7 SES, aus Vaterberuf geschätzt	.30	.54	.37	.57	
8 Ausbildungsniveau der Mutter	.28	.15	.10	.31	
9 Zahl der elektr. Haushaltgeräte	.50	.31	.34	.58	
10 Verwendung des Einkommens	.14	.06	.02	.15	
11 Zahl der Luxusgeräte	.35	.51	.38	.60	
12 TV-Stunden täglich	.02	.20	.04	.15	
13 Umfang des Spielzeugs	.29	.21	.13	.36	
14 Kindergartenbesuch	-.02	.13	.20	.07	
15 Wann zuletzt Ferien gemacht	.07	.64	.42	.47	
16 Wo wurden die Ferien verbracht	.10	.62	.39	.48	
17 Dauer der Ferien	.09	.07	.01	.11	
18 Ferien allein oder mit der Familie	.03	.59	.35	.40	
19 sichtbare Kratzer	.16	.33	.13	.33	
20 Narben an Gesicht und Händen	.25	.25	.12	.35	
21 abgekaabte Fingernägel	.03	.45	.20	.31	
22 Personen je Zimmer	.84	.13	.73	.73	
23 SES, Vaterberuf aus Schulakten	.30	.53	.38	.57	
Eigenwerte	4.45	2.07		4.45	
% Varianz	19.3	9.0	28.3	19.34	

Faktor I: Wohnverhältnisse
 Faktor II: Status, Lebensstandard, Konsumniveau
 1-Faktorlösung: Generalfaktor Status

Die Faktorisierung der $m = 23$ Merkmale (Hauptachsenlösung, Varimaxrotation, h^2 = Schätzung = 1, keine Iteration, Programm FIFAK) legt nach inhaltlichen Gesichtspunkten das Interpretieren zweier Aspekte nahe; die beiden Faktoren erfassen 28 % der Gesamtvarianz (siehe Tab. 20).

Faktor I:

Die Angabe "Zahl der Personen pro Zimmer" hat die höchste Ladung, gefolgt von weiteren Daten zur Haushaltsgröße, Art der Behausung, Kinderzahl, Verfügung über persönlichen Raum. Es dürfte dieser Komplex mit "Wohnverhältnisse" treffend überschrieben sein und den Grad der Enge und Fülle des Zuhauses widerspiegeln.

Faktor II:

Die höchsten Ladungen haben die beiden SES-Schätzungen, sowie Angaben, die auf finanzielles Wohlergehen schließen lassen, wie die Zahl der Luxusgeräte, oder Häufigkeit und Kosten von Ferienreisen. Dieser Faktor ist allgemeiner in seiner Aussage und bezeichnet den Lebensstandard, den sozialen Status der Familie, das Qualifikationsniveau des Ernährers. Wir überschreiben ihn mit der Bezeichnung "sozialer Status, Lebensstandard".

Aus der trotz orthogonaler Rotation unvollkommenen Einfachstruktur geht hervor, daß durch die Logik des Rechenverfahrens ein Bündel eng interkorrelierter Merkmale auf zwei Aspekte aufgespalten wird. Wenn diese auch inhaltlich prägnant sind, so soll neben dieser 2-Faktoren-Version auch die Extraktion nur eines Generalfaktors vorgenommen werden. Dies steht im Einklang mit bisherigen Ergebnissen, die zeigen, daß auch heterogen anmutende Indikatoren zum sozialen Status durch einen Faktor im wesentlichen repräsentierbar sind, und daß dieser eine Faktor durch den Beruf des Ernährers bestimmt ist (vgl. HOFFMANN und LIPPIT 1960).

In unserem Falle erklärt dieser eine Faktor 19 % der Gesamtvarianz. Rotierte und unrotierte Lösung sind in diesem Falle identisch. Wir bezeichnen den Faktor mit "Generalfaktor Status" (siehe Tabelle 20). Von den beiden Faktorstrukturen wurden Faktorwerte berechnet (Programm FACTOR). Aus der Information über die sozialen und materiellen Gegebenheiten der Schüler sind somit drei Meßwerte entstanden:

1. 2-Faktorlösung: Faktor I; Wohnverhältnisse (hier wie in den beiden folgenden Fällen deuten positive/höhere Faktorwerte auf ungünstigere Bedingungen).
2. 2-Faktorlösung: Faktor II; Sozialer Status, Lebensstandard.
3. 1-Faktorlösung: Faktor I ; Generalfaktor Status.

Unbeschadet der Zusammenfassung der Fragebogeninformation in Faktorwerte steht uns die Information auch in Form der einzelnen Itembeantwortungen für Vergleiche zwischen den Schülergruppen zur Verfügung.

13.5.2. Faktorisierung des Lehrerfragebogens

Die $m = 20$ Items des Lehrerfragebogens werden als fünfstufige Variablen aufgefaßt und über $N = 113$ beurteilte Schüler faktorisiert, mit dem Ziel der inhaltlichen Überprüfung und der entsprechenden Zusammenfassung in Faktorwerte (Programme FIFAK und FACTOR; Hauptachsenlösung, Varimaxrotation, $h^2 = 1$; siehe Tab. 21). Nach dem Abfall der Eigenwerte liegt bereits derjenige von Faktor IV im auslaufenden Bereich der Kurve, so daß wir uns zunächst der rotierten 3-Faktorlösung zuwenden.

Faktor I:

Der positive Ast des bipolaren Faktors trägt die Charakterisierungen, die einen Schüler als beliebt, sozial integriert, ausgeglichen, zuversichtlich, vernünftig und einfallstreu herausstellen. In der vorher geübten Terminologie: realitäts-

ung des Lehrerfragebogens, von der Faktorenwerte berechnet wurden;
= 20; h^2 -Schätzung = 1; keine Iteration

Kurzform des Items	Kodierung	I	II	III	h^2
im Verhalten sicher, ausgeglichen	5 sicher	.64	.34	-.43	.71
durch Tadel und Kritik belastbar	5 belastbar	.64	.36	-.13	.56
trägt Spott und Witzeleien	5 ja, gelassen	.53	.29	-.12	.38
aut sich an neue Aufgaben	5 ja, traut sich	.57	.14	-.35	.47
takt zu Klassenkameraden	5 ja, Kontakt	.66	-.04	.41	.60
angstlich	5 ja, ängstlich	-.64	.40	.24	.63
nüht, Erwartungen zu entsprechen	5 ja, ständig	.33	.70	-.27	.67
sieht Dinge so wie andere auch	5 ja, meistens	.46	.37	-.08	.35
kann sich einfühlen	5 sehr einfühlsam	.53	.51	.11	.55
hat Phantasie und Ideen	5 sehr einfallsreich	.64	-.07	-.25	.48
setzt Interessen mit Aggression	5 sehr häufig	-.16	-.85	.03	.75
durch					
löst sich schwer von Gedanken	5 haftet stark	-.56	-.30	.21	.44
bei Klassenkameraden beliebt	5 bei den meisten	.70	.29	.24	.64
hat gesunden Menschenverstand	5 ja, meistens	.58	.30	-.32	.53
hält Verhaltensspielräume ein	5 ja, häufig	.02	.80	-.24	.70
rauft oder prügelt sich	5 ja, schwer zu-	-.13	-.84	.09	.73
ist verschlossen	5 gänglich	-.66	-.08	.08	.45
Anregung und Förderung durch kult.	5 ja, genügend	.23	.21	-.78	.70
Niveau					
Anschaffungen und Rücklagen möglich	5 ja, meistens	.08	.01	-.79	.63
soziale Schichtzugehörigkeit d. Fam.	5 Oberschicht	.08	.20	-.82	.72
Eigenwerte		4.95	3.48	2.90	
% Varianz		42.35	32.85	24.80	
3 Faktoren erklären 58.4 % der Varianz					

Faktor I : Soziale Integration, psychische Stabilität
Faktor II : (Über-) Angepaßtheit vs. offene Aggressivität
Faktor III : Soziales

orientiert , sozial intelligent, emotional stabil, nicht neurotisch, womit sich dieser Faktor dem Gültigkeitsbereich des HIT-Faktors I und dem des Neurotizismussyndroms der zweiten Untersuchungsstufe nähert. Der negative Ast des gerade betrachteten Faktors zieht drei nennenswerte Ladungen auf sich: die der Merkmale verschlossen, ängstlich und haftender Gedankenablauf. Vermutlich ist der weite Kreis positiver Eigenschaften unter der Bezeichnung "soziale Integration, emotionale Stabilität" treffend gefaßt, wobei der Stabilität deutlich der Akzent des Flexiblen und Realitätsorientierten anhaftet.

Faktor II

ist ohne Umschweife mit der Polarität "(über-)angepaßt, brav vs. offen aggressiv" zu benennen.

Faktor III

Auf Faktor III vereinigen sich die drei Fragen, die die sozialen Merkmale betreffen ("Soziales").

Ein Blick in die rotierte 4-Faktorstruktur zeigt, daß der obige Faktor I sich in zwei Aspekte aufdifferenziert, die es lohnend erscheinen lassen, getrennt betrachtet und verwendet zu werden. Die Faktoren I und IV der rotierten 4-Faktorlösung seien daher kurz dargestellt (Faktoren II und III bleiben gegenüber der 3-Faktorlösung unverändert; siehe Tab. 22).

Auf Faktor I konzentrieren sich die Merkmale, die Beliebtheit, Selbstwertgefühl und Einfallsreichtum betreffen, wogegen Ängstlichkeit und Verschlossenheit den Gegenpol bilden. Alle diese Eigenschaften scheinen für die soziale Rolle und die Stellung des Schülers in der peer-group von Belang zu sein. Auch der Akzent von optimistischer und zyklotrymer Gestimmtheit ist an dem Faktor auszumachen ("Soziale Integriertheit").

K der Faktoranalyse, von der die Faktorwerte der rotierten 4-Faktor-Lösung berechnet wurden. h^2 -Schätzung = 1; keine Iteration; N = 113.

Nr	Kurzform des Items	Codierung	I	II	III	IV	h^2
1	im Verhalten sicher ausgeglichen	5 sicher	.37	.20	-.42	.61	.72
2	durch Tadel u. Kritik belastbar	5 belastbar	.28	.17	-.12	.71	.62
3	erträgt Spott u. Witzeleien	5 ja, gelassen	.05	.04	-.12	.78	.62
4	traut sich an neue Aufgaben	5 ja, traut sich	.69	.20	-.32	.14	.63
5	Kontakt zu Klassenkameraden	5 ja, Kontakt	.65	-.05	.44	.23	.67
6	ist er ängstlich	5 ja, ängstlich	-.46	.50	.22	-.36	.64
7	benötigt, Erwartungen des L. zu entspr.	5 ja, ständig	.36	.71	-.25 ¹¹	.24	.76
8	sieht Dinge so wie andere auch	5 ja, meistens	.11	.19	-.08	.63	.44
9	kann sich einfühlen	5 sehr einfühlsam	.16	.32	.11	.70	.63
10	hat Phantasie und Ideen	5 sehr einfallsreich	.83	.02	-.22	.04	.74
11	setzt Interessen mit Aggression durch	5 sehr häufig	-.01	-.77	.02	-.40	.75
12	löst sich schwer v. Gedanken, Ansichten	5 haftet stark	-.18	-.10	.20	-.68	.55
13	bei Klassenkameraden beliebt	5 bei den meisten	.59	.24	.27	.43	.67
14	hat gesunden Menschenverstand	5 ja, meistens	.43	.22	-.30	.45	.53
15	hält Verhaltensspielräume ein	5 ja	.10	.83	-.23	.10	.77
16	rauft oder prügelt sich	5 ja, häufig	-.07	-.81	.09	-.29	.74
17	ist verschlossen	5 ja, schwer zugänglich	.54	-.02	.06	-.40	.46
18	Anregung u. Förderung durch kult. Niv.	5 ja, genügend	.22	.20	-.77	.17	.71
19	Anschaffung und Rücklagen möglich	5 ja, meistens	.03	-.03	-.79	.11	.64
20	soziale Schichtzugehörigkeit d. Fam.	5 Oberschicht	.04	.17	-.82	.15	.72
	Eigenwerte		3.11	3.11	2.83	3.95	
	% Varianz		23.94	23.94	21.76	30.36	
	Eigenwertabfall		7.07; 2.43;		2.20; 1.31;	1.13	
	4 Faktoren erklären		65.01 %		der Varianz		

(220)

Faktor I: Soziale Integration, Beliebtheit vs. Ängstlichkeit, Verschlossenheit.

Faktor II: (über-)angepaßtheit, Bravheit vs. offene Aggressivität

Faktor III: Soziale Lage

Auf Faktor IV haben die Merkmale ihre Ladung verlegt, die zuvor den Gesichtspunkt der psychischen Stabilität in die Interpretation einbrachten. Deutlich läßt hier die Gruppe von Indikatoren für emotionale Sicherheit, Belastbarkeit und Realitätsorientierung, balanciert lediglich durch die Neigung zur Perseveration und vielleicht noch Verslossenheit ("emotionale Stabilität").

Auf dem so aufbereiteten Kontrollinstrument Lehrerfragebogen gehen in Form von Faktorwerten folgenden sieben (zum Teil inhaltsgleiche) Kontrollvariablen hervor:

1. 3-Faktorlösung: Faktor I "Soziale Integration, psychische Belastbarkeit und Stabilität" (positive/höhere Faktorwerte deuten auf stärkere Ausprägung).
2. Faktor II ("Über-)Angepaßtheit vs. offene Aggressivität" (positive Faktorwerte deuten auf Angepaßtheit)
3. Faktor III "Soziales" (positive Faktorwerte deuten auf ungünstige soziale Umstände)
4. 4-Faktorlösung: Faktor I "Soziale Integriertheit" (positive Faktorwerte deuten auf stärkere Integration)
5. und 6. Faktor II und III wie oben.
7. Faktor IV "Emotionale Stabilität und Belastbarkeit" (positive Faktorwerte deuten auf größere Stabilität).

13.5.3. Aufbereitung der Persönlichkeitsdaten der projektiven Verfahren

Da die faktoranalytische Aufbereitung der Testdaten Gültigkeitsaspekte berührt, sind hier Hypothesen zur Korrelation und Faktorstruktur voranzustellen:

- 1) Faktor I wird ~~markiert~~ durch die Signierungen, die zum Sozialsyndrom gehörig sind (M, I, H, FA, Pop).
- 2) Faktor II beschreibt die formalen Antwortmodi Farb- vs. formbestimmter Deutungen (C, Sh vs. FD, A, Br)
- 3) Die Anzeichen neurotischer Tendenz sind als Polarität von At und krü vs. FA in der Struktur erkennbar. Die Faktoranalyse der ersten Stufe läßt einen selbständigen Faktor erwarten, die Erfahrungen der zweiten Stufe sprechen für eine stärkere Anlehnung an die Merkmale von Faktor I.
- 4) Die Struktur ist wesentlich durch die HIT-Merkmale bestimmt, die Beteiligung der FHT-Signierungen ist deutlich geringer.

Da der Faktoranalyse die Berechnung der Interkorrelationsmatrix vorangeht, sind die Hypothesen, die Korrelationen zwischen HIT und FHT betreffen, hier anzufügen. Sie werden jedoch erst im Ergebnisteil unter dem Validitätsgesichtspunkt betrachtet.

- 5) Gemäß der in der zweiten Stufe gefundenen Korrelation von Hs und den Aggressivitätsmaßen des FHT wird wiederum eine positive Beziehung in allen Stichproben erwartet.
- 6) R und DV werden wiederum in allen Stichproben positiv korrelieren.
- 7) Zumindest innerhalb der Lernbehindertenstichprobe, evtl. auch bei den BC-Schülern, nicht jedoch unter den A-Schülern ist mit einer positiven Korrelation von At und krü zu rechnen.
- 8) Die FHT-Sammelkategorie direktiv-affektiv-dependant (DAD) erhält durch positive Korrelation mit FA und evtl. Merkmalen des Sozialsyndroms 'positive' Bedeutung im Sinne von Selbstbehauptung, namentlich unter den Lernbehinderten.

Zur Auswahl der diesmal verwendeten Signierungen wurde auf die Erfahrungen der Voruntersuchungen zurückgegriffen. Die HIT-Merkmale Reaktionszeit, Location, Abstract, Sex, Balance und Space wurden entweder wegen extremer Seltenheit oder wegen fehlender Kovarianz mit anderen Testmerkmalen nicht weiter berücksichtigt. Damit wird wie in der zweiten Untersuchungsstufe der Satz von 17 HIT-Signierungen verwendet. Hinzukommen dieselben zuvor eingesetzten sieben FHT-Indizes.

Die Kovarianz zwischen den beiden Testverfahren, die im Datensatz der zweiten Stufe zu einer hinreichend integrierten gemeinsamen Faktorstruktur führte, ist in der neuen Stichprobe geringer. Die signifikanten Korrelationen zwischen aggo und Hs, wie zwischen dir, aff, dep einerseits und FA lassen sich nicht reproduzieren. Es bestätigen sich hingegen die Indikatoren beider Verfahren für Insuffizienzgefühle und neurotische Tendenz krü und At wechselseitig in ihrer gemeinsamen Bedeutung. Ax schließt sich hier dieser Korrelation an, wie es dem Gültigkeitsanspruch der Kategorie entspricht. Bei Verwendung der Sammelkategorie N verschwindet dieser Zusammenhang, so daß im Weiteren deren Hauptbestandteil krü und **fur gesondert** beibehalten werden.

Da die Neigung, eine instruktionsgemäße Antwort nicht zu geben sich wiederum an beiderlei Tafelmaterial zeigt, wird die Zusammenziehung von Deskriptionen und Versagern (DV) beibehalten. Wegen ihres selbständigen Gültigkeitsanspruchs werden die Aggressivitätsindikatoren aggo und iA auch ohne substantielle Korrelation mit HIT-Signierungen beibehalten, ebenso dir und aff. Damit sind sieben FHT-Signierungen ausgelesen, die mit denen der HIT einen Satz von $m = 24$ zu faktorisierenden Merkmalen ausmachen.

a) Version 1

Die Faktoranalyse wird durchgeführt nach der Hauptachsenlösung; als Kommunalitätenschätzung wird der multiple Korrelationskoeffizient vorgegeben. Die endgültigen Kommunalitäten sind die nach der vierten Iteration; die Struktur wird varimaxrotiert. Nach dem Eigenwertabfall sind vier Faktoren interpretierbar (siehe Tab. 23).

Faktor I:

Die bestimmenden Kategorien sind Bewegungsantworten, Integration, Menschdeutungen, Hostility-Antworten. Mittlere Ladungen weisen Ax und Pop auf; der Gegenpol ist nicht mit ähnlich hohen Ladungen besetzt. Die Merkmale sind uns bekannt als diejenigen, die in früheren Analysen gemeinsam auftraten, auch als solche, die zwischen den Schülergruppen unterschiedlicher sozialer Herkunft differenzierten. Die Interpretation als Faktor, der schichtspezifische Sozialisationsmuster und Angepaßtheit, damit Intelligenz- und Schulleistungsunterschiede zusammenfaßt, kann beibehalten und auf die alte Formel Sozial- und Anpassungssyndrom gebracht werden (vgl. Hypothese 1).

Faktor II repräsentiert die zwei gegensätzlichen Determinanten der Tafeldeutung "Farb- vs. Formbestimmtheit der Antworten", wobei wie schon vorher, die Formbestimmtheit (FD) sich häufig an Tierdeutungen (A) manifestiert und das Attribut Barrier (Br) mitführt. FD, A und Br sind Color und in geringerem Maße auch Ph entgegengesetzt. In der Vergleichsstruktur der zweiten Stufe findet dieser Faktor die Entsprechung im dortigen Faktor II. Die formale Kennzeichnung des zweiten Faktors als "Farb- vs. Formdeutung" ist hinreichend (vgl. Hypothese 2).

Die Dimensionen II und IV betreffen zwei Arten unregelmäßiger psychischer Abläufe:

Faktor III scheint die mildere Art der Störung, eher Angst, Unsicherheit, neurotische Tendenz und Insuffizienzgefühle

Version 1; Faktorenmatrix von $m=24$ ausgewählten HIT- und FHT-Signierungen, von der Faktorwerte berechnet werden (4-Faktorlösung; h^2 -Schätzung = R; 4 Iterationen)

	I	II	III	IV	h^2	
1 R	.36	.36	-.03	-.01	.26	Faktor I: Sozialsyndrom
2 FD	-.32	-.79	.31	.05	.83	Faktor II: Farb- vs. Formbestimmte Antwort
3 FA	-.29	-.22	.48	.29	.45	Faktor III: Neurotizismus, Angstlichkeit vs.
4 C	.12	.48	-.26	.12	.32	Faktor IV: emotionale Stabilität
5 Sh	-.33	.04	.06	.17	.14	Faktor IV: gestörter Realitätsbezug
6 M	-.87	-.10	.01	.11	.77	(PV, At, iA, Aggo)
7 PV	-.07	.15	-.27	-.62	.48	
8 I	-.84	-.13	.24	-.02	.77	
9 H	-.65	.09	.33	-.18	.57	
10 A	.06	-.89	.18	-.08	.84	
11 At	-.04	.36	-.63	-.50	.77	
12 Ax	-.47	.07	-.73	.01	.75	
13 Hs	-.70	-.33	-.18	.17	.67	
14 Br	-.13	-.62	-.22	.37	.59	
15 Pn	-.25	.37	-.45	.31	.50	
16 Ps	.35	.12	.09	-.27	.22	
17 Pop	-.40	-.23	.49	.08	.46	
18 Aggo	.02	-.04	.09	-.35	.13	
19 iA	-.03	.11	-.10	-.44	.22	
20 Dir	-.24	-.25	.14	-.00	.14	
21 Aff	-.08	.02	.13	.09	.03	
22 Fur	-.27	-.03	-.10	-.02	.08	
23 Krü	.04	.10	-.41	.03	.19	
24 DV	.34	.26	-.06	.11	.20	
Eigenwert	3.65	2.87	2.37	1.49		Vier Faktoren erklären 60.4 % der Varianz
% Varianz	35.12	27.67	22.83	14.38		Drei Faktoren erklären 52.7 % der Varianz
Eigenwertabfall:	4.8; 2.8; 1.4; 1.3; 1.1; 1.0; 0.9					

zu repräsentieren, wie sie in At, Ax und krü zum Ausdruck kommen. Signierungen, die auf adäquate Tafelauffassung, Realitätszuwendung und Teilhabe an kulturell üblichen Sichtweisen hindeuten (FA, Pop), bilden das Gegenstück. Man kann diese Dimension bezeichnen mit "Neurotizismus, Ängstlichkeit vs. psychische Stabilität, Realitätsorientierung" (vgl. **Hypothese 3**).

Faktor IV wird im wesentlichen durch die Kategorie PV bestimmt mit At und iA als weiteren Zutaten. Fabulationen, Kontamination, Farbnennungen und weitere logisch schwer nachvollziehbare Konzepte, die in PV gesammelt werden, lassen vermuten, daß auch mit der Zweitladung der Anatomieantworten und der mittleren Ladung von Antworten indirekter Aggressivität ein Modus insgesamt abwegiger Sichtweise, die auf gelockerten Realitätsbezug deutet, erfaßt wird ("Stärker gestörter Realitätsbezug").

b) Version 2

Mit der Berechnung einer 3-Faktorenstruktur der 24 Signierungen wird vermieden, daß die Faktoren, die die Intaktheit des psychischen Ablaufes betreffen, von nur wenigen Merkmalen getragen werden. In der 3-Faktorlösung laden alle Signierungen die Ängstlichkeit, Neurotizismus, Insuffizienzgefühle, gestörten Realitätskontakt vs. psychische Stabilität, und intakten Realitätsbezug indizieren, auf dem III. Faktor (siehe Tabelle 24). Faktorwerte dieser Dimension vereinigen all diese Information, die in dieser Zusammenstellung als Merkmal 'Neurotizismus, gestörter Realitätsbezug vs. psychische Stabilität' für die Gruppenvergleiche und Korrelationen bereitgehalten wird.

c) Version 3

Den dargestellten 3- und 4-Faktorlösungen ist gemeinsam, daß sie maßgeblich durch die HIT-Merkmale bestimmt werden und die FHT-Signierungen sich nur mit mäßigen Ladungen (aggo, iA, krü, DV) an den Faktoren beteiligen, was auf

Version 2; Faktoranalyse ausgewählter HIT- und FHT-Signierungen mit drei rotierten Faktoren, von denen Faktorwerte berechnet wurden (m=24; N=136; h²-Schätzung = R ; vier Iterationen)

	I	II	III	h ²	Faktor	I: Sozialsyndrom	II: Farb- vs. Formbestimmtheit	III: Neurotizismus vs. Stabilität
1 R	.38	.34	-.03	.27	Faktor			
2 FD	-.34	-.81	-.24	.83	Faktor			
3 FA	-.25	-.26	.56	.45	Faktor			
4 C	.10	.54	-.10	.31				
5 Sh	-.32	.06	.18	.14				
6 M	-.86	-.06	.13	.76				
7 PV	-.03	.07	-.57	.33				
8 I	-.78	-.18	.23	.70				
9 H	-.54	-.04	.21	.34				
10 A	.02	-.90	.01	.81				
11 At	-.06	.40	-.76	.77				
12 Ax	-.58	.28	-.53	.59				
13 Hs	-.77	-.21	-.01	.63				
14 Br	-.26	-.43	.01	.26				
15 Pn	-.32	.55	-.12	.41				
16 Ps	.40	.02	-.11	.18				
17 Pop	-.34	-.33	.45	.42				
18 Aggo	.07	-.14	-.15	.05				
19 iA	.05	-.18	-.36	.16				
20 Dir	-.23	-.27	.11	.14				
21 Aff	-.06	.01	.17	.03				
22 Fur	-.28	-.01	-.07	.08				
23 Krü	-.03	.22	-.30	.14				
24 DV	.33	.28	.02	.19				
Eigenwerte	3.71	3.12	2.22					
Varianz	28.1	16.3	8.3					

die geringe gemeinsame Varianz zurückgeführt wird. Die Information des FHT geht nur in dem Maße in die Faktorwerte ein, wie es der Höhe der Ladungszahlen entspricht, also in geringem Umfang. Nichtsdestoweniger ist zu erwarten und der Nachprüfung wert, daß die FHT-Merkmale Zusammenhänge mit dem Kriterium aufweisen und unserer Fragestellung förderlich sind. Wir werden also die selektierten FHT-Merkmale auch als Rohwerte verwenden, und sie an einer dritten Version der Faktorstruktur, die dann nur die 17 HIT-Kategorien zusammenfassen soll, nicht beteiligen. Diese dritte Version ist also die 3-Faktorlösung von $m = 17$ HIT-Merkmalen (siehe Tab. 25). Die Struktur ist invariant gegen das Entfernen der sieben Merkmale, und die Interpretation der drei Faktoren kann von der zuvor dargestellten Lösung übernommen werden.

Die Faktorstrukturen entsprechen in hohem Maße den Hypothesen, die aufgrund der bisherigen Erfahrungen formuliert wurden und sind hinreichend präzise in Hinblick auf die gewünschte und mögliche Interpretation (siehe Hypothesen 1-4, Kap. 13.5.3). Geringfügige Unterschiede bestehen insofern, daß akzessorische Signierungen (Hs wieder auf Faktor I) sich verschieben, oder PV und Ax sich wieder an einem interpretierbaren Faktor beteiligen und ihn so ergänzen, wie es ihre face validity entspricht.

Nach der Faktorisierung und der entsprechenden Berechnung von Faktorwerten liegen für jeden Pbn Meßwerte über drei bzw. vier Persönlichkeitsvariablen vor. Die insgesamt je zehn Faktorwerte sind z.T. identisch in ihrem Gültigkeitsanspruch und werden hier zur Übersicht zusammengestellt.

Version 1

1. 4-Faktorlösung,
 $m = 24$ HIT- und FHT-
Merkmale

Faktor I: "Sozialsyndrom" (negativ
kleine Faktorwerte deuten
auf starke Ausprägung der
Syndroms)

Version III; varimaxrotierte 3-Faktorlösung von m = 17 HIT-Kategorien, aus der Faktorwerte berechnet wurden (h²-Schätzung = 1; keine Iteration; N = 136; m = 17)

	I	II	III	h ²	
1 R	.35	.37	.00	.26	
2 FD	-.34	-.81	.25	.84	
3 FA	-.37	-.24	.56	.50	
4 C	.09	.53	-.21	.33	
5 Sh	-.44	.26	.28	.34	
6 M	-.88	-.10	-.02	.78	
7 PV	.05	.04	-.58	.34	
8 I	-.81	-.20	.12	.71	
9 H	-.60	-.04	.06	.36	
0 A	.06	-.87	.16	.79	
1 At	.06	.28	-.80	.73	
2 Ax	-.45	.10	-.70	.70	
3 Hs	-.74	-.30	-.15	.67	
4 Br	-.23	-.54	-.03	.35	
5 Pn	-.34	.53	-.29	.48	
6 Ps	.44	.03	-.06	.20	
7 Pop	-.43	-.26	.48	.49	
Eigenwerte	3.67	2.84	2.35		
% Varianz	41.46	32.04	26.50		

Eigenwertabfall: 4.63; 2.79; 1.42; 1.23

Die ersten drei Faktoren extrahieren
52.07 % der Varianz

Faktor I: Sozialsyndrom
Faktor II: Farb- vs. formbestimmte Antworten
Faktor III: Neurotizismus vs. psychische Stabilität

- | | | | |
|----|--|-------------|---|
| 2. | 4-Faktorlösung
m=24 HIT- und FHT-Merkmale | Faktor II: | "Farb- vs. Formbestimmtheit der Deutungen" (negative/kleine Faktorwerte deuten auf Formbestimmtheit) |
| 3. | " | Faktor III: | "Neurotizismus, Ängstlichkeit vs. psychische Stabilität" (negative/kleine Faktorwerte deuten auf Neurotizismus) |
| 4. | " | Faktor IV: | "Stärker gestörter Realitätsbezug" (negative/kleine Faktorwerte deuten auf stärkere Störung) |

Version 2

- | | | | |
|----|------------------------|-------------|--|
| 5. | 3-Faktorlösung
m=24 | Faktor I: | s.o. |
| 6. | " | Faktor II: | s.o. |
| 7. | " | Faktor III: | "Neurotizismus, gestörter Realitätsbezug vs. psychische Stabilität" (negative/kleine Faktorwerte deuten auf Neurotizismus) |

Version 3

- | | | | |
|-----|-------------------------------------|-------------|------|
| 8. | 3-Faktorlösung
m=17 HIT-Merkmale | Faktor I: | s.o. |
| 9. | " | Faktor II: | s.o. |
| 10. | " | Faktor III: | s.o. |

13.5.4. Beschreibung weiterer Variablen

Zur vollständigen Darstellung aller Variablen werden nun noch diejenigen genannt, die in Form von Rohwerten Verwendung finden. Auf Seiten der durch Tests erhobenen Persönlichkeitsmerkmale sind dies fünf Signierungen des FHT: aggo, iA, ihre Summe 'gesamte Aggressivität' (ges. agg.), dir und krü. Das Kriterium Schulerfolg ist in zwei Angaben vorhanden. Erstens kodiert mit 1, 2, 3 für A-Schüler, BC-Schüler, Sonderschüler (Schultyp); zum zweiten ist es nach dem genaueren Kursbesuch innerhalb der Förderstufe aufgeschlüsselt gemäß der Differenzierung in die Kurse der verschiedenen Kursunterrichtsfächer. In dieser durch Summation gebildeten Variablen erhalten alle Lernbehinderten den ungünstigsten Wert 9. Als Leistungsindikator und Hinweis auf Verhalten in der Schule werden routinemäßig auch die Kopf- und Leistungsnoten zusammengezählt und verrechnet. Auch die SES-Angaben werden nochmals ohne Integration in den faktorisierten Sozialfragebogen übernommen. Alle Variablen, auch die zuvor abgeleiteten, sind in Tabelle 26 zusammengestellt mit der Angabe von Mittelwert, Streuung und Vermerk zur Verteilung in der Gesamtstichprobe und in den Teilgruppen. Die Variablen, die in Form von Faktorwerten vorliegen sind durchweg, meist auch innerhalb der Teilgruppen normalverteilt, ebenfalls dann, wenn aus der vollständigen Stichprobe von 136 Pbn die Faktorwerte derjenigen 113 herausgenommen werden, für die ein Lehrerfragebogen ausgefüllt wurde. Nicht normalverteilt sind viele Angaben zum Bereich der Schule - das Merkmal Schultyp ist entsprechend der Stichprobenorganisation gleichverteilt - sowie die FHT-Signierungen, die aufgrund niedriger Mittelwerte mehr oder weniger trunkierte Verteilungen aufweisen.

Tab. 26

Variablen der dritten Untersuchungsstufe

	M i t t e l w e r t e			S t r e u u n g e n		
	Gesamt- gruppe	A	BC	Lbh	Ges. gruppe	A BC Lbh
1 SES (Expl.)	3.27 nn	2.72 nn	3.10 nn	4.06 nn	1.21	1.16 1.14 0.94
2 Kurs	5.55 nn	1.75 nn	5.95 nn	8.97 nn	3.12	1.34 1.50 0.17
3 KN	25.18 nn	22.11 nv	27.31 nn	25.77 nn	5.84	4.59 5.58 6.09
4 LN	31.41 nv	27.53 nn	35.83 nn	30.09 nn	7.31	6.50 5.17 7.64
5 SES (Akten)	3.36 nv	2.81 nn	3.21 nn	4.11 nn	1.15	1.12 1.12 0.80
6 Alter (Kodiert)	4.65 nv	4.61 nn	4.86 nn	4.23 nv	1.79	1.61 1.28 2.40
7 Schultyp	1.99 nn	1.00 nn	2.00 nn	3.00 nn	0.80	0.00 0.00 0.00
8 Soz-Fb, F I, Wohnverhältnisses	0.02 nn	- 0.51 nv	- 0.26 nv	0.89 nv	0.98	0.66 0.73 0.96
9 " F II, Status, Lebensstandard	- 0.07 nv	- 0.43 nv	- 0.13 nv	0.37 nv	1.00	1.05 1.00 0.77
10 Soz-Fb 1-FL, General Status	- 0.03 nv	- 0.66 nv	- 0.28 nv	0.92 nv	0.97	0.73 0.65 0.79
11 Lehrerurteil F I, Integration,	- 0.01 nv	0.53 nv	- 0.45 nv	- 0.05 nv	0.99	0.91 0.95 0.87
12 Belastbarkeit	- 0.01 nv	0.24 nv	0.18 nv	- 0.49 nv	1.00	0.82 0.97 1.07
13 Angepaßt	0.00 nv	- 0.59 nv	0.01 nv	0.61 nv	1.01	0.81 1.03 0.80
14 Lehrerurteil F III, Soziales	- 0.01 nv	0.56 nv	- 0.62 nv	0.15 nv	1.00	0.70 0.75 1.14
15 Lehrerurteil F I, Soziale Integration	- 0.01 nv	0.24 nv	0.09 nv	- 0.38 nv	1.00	0.94 1.00 0.99
16 Lehrerurteil F II, Aggressiv-	- 0.00 nv	- 0.57 nv	- 0.02 nv	0.61 nv	1.01	0.81 1.03 0.82
17 Angepaßt	- 0.01 nv	0.25 nv	0.05 nv	- 0.36 nv	1.00	0.98 0.95
18 Lehrerurteil F III, Soziales	3.07 nn	2.19 nv	2.95 nn	4.11 nn	2.55	1.92 2.00 3.29
19 Lehrerurteil F IV, emotionale	2.93 nn	2.86 nv	2.74 nn	3.23 nn	1.94	1.81 1.70 2.34
20 Belastbarkeit	5.96 nn	4.94 nv	5.69 nn	7.31 nn	3.46	2.73 2.79 4.39
21 FHT: aggo	3.00 nn	3.17 nv	2.93 nv	2.91 nv	2.06	1.78 2.37 1.96
22 iA	0.58 nn	0.28 nn	0.69 nn	0.74 nn	1.09	0.66 1.20 1.27
ges.agg.						
dir						
krü						

M i t t e l w e r t e		S t r e u u n g e n				
Gesamt- gruppe		A	BC	Lbh	Ges. gruppe	A BC Lbh
23 3-FL, HIT(ohne FHT)	I, Sozialsyndrom	0.04 nv	0.50 nv	-0.09 nv	1.00 nv	0.86 0.83 1.15
24 "	II, Farbe vs Form	0.04 nv	-0.08 nv	-0.03 nv	1.01 nv	0.72 0.95 1.28
25 "	III, Neurotizismus	-0.03 nn	-0.01 nv	0.27 nv	1.01 nn	0.58 1.50
26 4-FL, HIT und FHT,	I Sozialsyndrom	-0.03 nv	-0.51 nv	0.16 nv	1.04 nv	0.94 0.84 1.21
27 "	II, Farbe vs. Form	-0.04 nn	0.14 nv	-0.02 nv	1.02 nv	0.70 0.95 1.32
28 "	III, Neurotizismus	-0.03 nn	0.11 nv	0.11 nv	1.05 nv	0.84 0.86 1.37
29 "	IV, gestörter Realität bezug	0.00 nn	0.06 nv	0.31 nv	1.16 nn	0.75 0.62 1.75
30 3-FL, HIT und FHT	I, Sozialsyndrom	-0.04 nn	-0.47 nv	0.14 nv	1.03 nv	0.88 0.86 1.22
31 "	II, Farbe vs. Form	-0.03 nn	0.12 nv	0.02 nv	1.05 nn	0.70 1.00 1.37
32 "	III, Neurotizismus	-0.02 nn	0.17 nv	0.26 nv	1.10 nn	0.68 0.59 1.61

nv/nn: normal verteilt/nicht normal

13.6. Hypothesen

Die anstehenden Fragestellungen und die entsprechenden Hypothesen sollen nun in einem Schema geordnet werden (siehe Tab. 27). Es sind dort nach Art einer Korrelationsmatrix horizontal und vertikal die zu vergleichenden Variablen Gruppen aufgeführt:

- Persönlichkeitsvariablen aus HIT und FHT
- Daten aus dem Sozialfragebogen
- Das Kriterium Schulerfolg als Schultyp und Kurs
- Lehrerurteile zur Schülerpersönlichkeit

Feld 1) betrifft die Übereinstimmung von FHT- und HIT- Signierungen. Die entsprechenden Hypothesen (1-8, s. 13.5.3) wurden der gemeinsamen Faktoranalyse vorangestellt. Feld 2 fragt nach der Gültigkeit der Persönlichkeitsvariablen gemessen am Kriterium Lehrerurteil. Hierzu werden folgende Hypothesen aufgestellt:

- 9) Die aus dem Lehrerfragebogen gewonnenen Variablen 'soziale Integration, psychische Stabilität' (3-FL, Faktor I) bzw. 'soziale Integriertheit' und 'emotionale Stabilität' (4-FL, Faktor I und IV) korrelieren mit stärkerer Ausprägung des Sozialsyndroms. Dies soll für alle Stichproben gelten.
- 10) Da sich kein isolierter Neurotizismusfaktor im Lehrerurteil findet, sondern die eben genannten Faktoren die hierfür vorgesehenen Items enthalten, sind diese Faktoren auch als Kriterium für das Neurotizissmusyndrom anzusehen. Dessen stärkere Ausprägung wird mit geringerer emotionaler Stabilität und sozialer Integration verbunden sind.
- 11) Das Lehrerurteil über Aggressivität (vs. Über-Angepaßtheit) korreliert positiv mit den Aggressivitätsindikatoren des FHT (aggo und ges.agg).

Die Hypothesen für die Validierung am Lehrerurteil gelten für alle Stichproben. Feld 3 gilt den Differenzen zwischen den drei Schülergruppen hinsichtlich der drei definierten Persönlichkeitsmerkmale .

HIT 1 Sozialsyndrom 2 Form-Farbe 3 Neurotizismus HIT 1 Sozialsyndrom 2 Form-Farbe PHT 3 Neurotizismus 4 (gest.Realit. bez.) FHT 1 aggo 2 ia 3 ges.agg 4 krü	1) Interkorrektion, gemeinsame Gültigkeitsansprüche	5) sozio-ökonomische Faktoren und affektive Persönlichkeitsmerkmale	3) affektive Persönlichkeitsmerkmale und Schulerfolg	2) Gültigkeit der abhängigen affektiven Persönlichkeitsvariablen
Sozialfragebogen 1 Wohnverh. 2 Status, Lebensstand. 3 Generalfaktor			4) sozio-ökonomische Faktoren und Schulerfolg	6) Übereinstimmung von Lehrerurteil soziales und Sozialfragebogen
Schulerfolg 1 Schultyp 2 Kurs 3 Noten				7) Schulerfolg und Persönlichkeitsurteil des Lehrers
Lehrerurteil 1 Stabilität, Integriertheit 2 aggressiv angepaßt 3 Soziales 1 soziale Integriertheit 2 agg.angep. 3 Soziales 4 Stabilität				Tab. 27 Übersichtsschema der Fragestellungen

12) Die stärkste Ausprägung des Sozial- und Anpassungssyndroms weisen die A-Schüler auf, gefolgt von den BC-Schülern. Bei Lernbehinderten ist dies Merkmal am schwächsten ausgeprägt.

13) Umgekehrt ist es mit der Ausprägung der Aggressivität. Sie wird am stärksten sein bei den Sonderschülern und am geringsten bei den A-Schülern. Wie unter Hypothese 12) wird auch hier eine lineare Abhängigkeit über die drei Schülerfolgsgrade erwartet.

14) Zur Beziehung zwischen Schulerfolg und neurotischer Tendenz kann keine andere als die Null-Hypothese formuliert werden: Neurotische Tendenz hängt nicht in systematischer Weise mit dem Schulerfolg zusammen.

Die Fragestellung in Feld 4 gilt dem sozialen und materiellen Hintergrund der drei Schülergruppen.

15) Bezüglich aller drei Variablen des Sozialfragebogens (Generalfaktor, Wohnverhältnisse, Lebensstandard/Status) zeigen Lernbehinderte die ungünstigsten und A-Schüler die günstigsten Voraussetzungen. BC-Schüler sind wiederum in Mittelposition.

Feld 5: Entsprechend Hypothesen 12-14 ist zu erwarten, daß der Zusammenhang der Persönlichkeitsmerkmale mit dem sozialen Hintergrund wie folgt ausfällt:

16)/17) Die Schüler aus den ungünstigsten sozialen und materiellen Verhältnissen weisen die stärkste offene Aggressivität (16) und die geringste Ausprägung des Sozial- und Anpassungssyndroms auf (17), vice versa.

18) Stärkere Ausprägung der neurotischen Tendenz kann sowohl unter günstigen wie unter ungünstigen sozialen Verhältnissen vorkommen. Eine systematische Beziehung kann nicht postuliert werden.

In Feld 7 wird die zentrale Fragestellung aus der Sicht der Lehrerbeurteilung angegangen: Werden Schüler unterschiedlichen Schulerfolges hinsichtlich ihrer affektiven Persönlichkeitsmerkmale und ihres sozialen Hintergrundes von Lehrern differenziert?

eingeschätzt? Unter der Voraussetzung, daß die Lehrer bei der Differenzierung innerhalb der homogenen Teilstichproben deren absoluten Stand nicht aus den Augen verlieren wird erwartet:

19) Die Lehrerbeurteilungen unterscheiden die drei Schülergruppen in demselben Sinne, wie es Tests und Sozialfragebogen tun. A-Schüler werden als am wenigsten aggressiv, als die emotional Stabilsten und die sozial am besten Integrierten gesehen. Ihnen wird der günstigste sozio-kulturelle Hintergrund attestiert. Das Gegenteil gilt für die Lernbehinderten; BC-Schüler erhalten stets die mittlere Einstufung. Hiermit wird unterstellt, daß auch die implizite Persönlichkeitstheorie des Lehrers von der Verflechtung sozialer, affektiver und intellektueller Merkmale der Schülerpersönlichkeit ausgeht.

20) In den Teilstichproben der zweiten Untersuchungsstufe waren es lediglich dem Neurotizismusyndrom zugeordnete Signierungen, namentlich At, die Beziehungen zu den Schulnoten ergaben (siehe Kap. 11.5.3.). Wegen der Uneinheitlichkeit der Korrelationen können wir hier nur im Sinne einer zweiseitigen Fragestellung formulieren, daß innerhalb der Teilgruppen Verbindungen zwischen neurotischer Tendenz und den Schulnoten auftreten. Für Aggressivität und das Sozial- und Anpassungssyndrom können allenfalls die erwarteten Gruppenunterschiede auf die Verhältnisse innerhalb der Gruppen extrapoliert werden. Spezifisch begründete Hypothesen bieten sich hierzu nicht an.

13.7. Die Validität der projektiven Verfahren

13.7.1. Interkorrelation von HIT und FHT

Da der Nachweis der Gültigkeit der Persönlichkeitstest eine Voraussetzung dafür ist, diese sinnvoll in der vorgegebenen Fragestellung einzusetzen, wird die Betrachtung der entsprechenden Felder der Übersichtsmatrix vorangestellt. Zu Feld 1 liegen vier Tabellen vor (siehe Tab. 28-31), die

Tab. 28

Produkt-Moment-Korrelationen ($r \cdot 100$) von HIT- und FHT-Signierungen berechnet über die Gesamtstichprobe.

$N = 136$, $r \geq .17/.23$; $\alpha = 5\% / 1\%$

	sggo	1A	dir	aff	fur	krü	DV	Gesagg	DAD	N
	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27
1. R			-23				47			
2. FD			26			-24	-24			-20
3. FA			15						15	
4. C	-10		-22			16	23			14
5. Sh					18		21			
6. M			20		30		-24			
7. PV	11	35						28		
8. I			17		28		-24		15	
9. H			18			-21	-21		20	-12
10. A			25				-16			
11. At		16	-13			32				21
12. Ax						27				24
13. Hs			19		26		-19			
14. Br	-17									
15. Pn	-19					21		-21		21
16. Ps			-15							
17. Pop			19			-20	-21		13	-16
Sozial- syndrom			24							
Farbe vs. Form			17			-18				
Neuroti- zismus, Ängst- lich- keit		-21				-35				

($N = 113$,
 $r \geq .19/.25$)

(gemessen durch Faktorwerte aus 17 HIT-Signierungen)

Tab. 29

Produkt-Moment-Korrelationen von HIT- und FHT-Signierungen. Bei N = 43 A-Schülern; $r \geq .29/.38$; $\alpha = 5\%/1\%$.

	aggo	IA	dir	aff	fur	krü	DV	gesamt	DAD	N
	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27
1. R							51			
2. FD							-37			-18
3. FA			25		-22	-21	-34		19	-33
4. C										
5. Sh										
6. M			25				-19			
7. PV							23			
8. I							-24			
9. H						-29	-32			-29
10. A	25		22				-28			
11. At					-21			28		-16
12. Ax	24							20		
13. Hs						29				
14. Fr										
15. Pn										
16. Ps				-24						
17. Pop							-39			
Sozial- syndrom			18					} N = 36, r $\geq .33/.44$		
Farbe vs. Form										
Neuroti- zismus, Ängst- lich- keit	-24		19			-34				

(gemessen durch Faktorwerte aus 17 HIT-Signierungen)

Tab. 30

Produkt-Moment-Korrelationen von HIT- und FHT-Signierungen,
bei N = 48 BC-Schülern, $r \geq .28/.37$; $\alpha = 5\%/1\%$

	aggo 18	ia 19	dlr 20	aff 21	fur 22	krü 23	DV 24	gesag 25	DAD 26	N 27
1. R			-30				59			
2. FD			23			-31	-41			
3. FA					-22					
4. C			-27				30			
5. Sh										
6. M					18					
7. PV			-25			25				31
8. I					20		-26			
9. H			28			-31	-38		18	
10. A			24				-25			
11. At	-25					27		-28		13
12. Ax						30				29
13. Hs							-26			
14. Br										
15. Pn			-30			28				34
16. Ps				36		-23			35	
17. Pop			29							
Sozial- syndrom										
Farbe vs. Form			.30			-.36				
Neuroti- zismus, Ängst- lich- keit			.19			-.22				

N = 42 BC-Schül
r $\geq .30/.39$

(gemessen durch Faktorwerte aus 17 HIT-Signierungen)

Tab. 31

Produkt-Moment-Korrelationen von HIT- und FHT-Signierungen
bei N = 45 Lbh, $r \geq .29/.37$; $\alpha = 5\%/1\%$

	aggo	ia	dir	aff	fur	krü	DV	gesagg	DAD	N
	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27
1. R			-23				39			
2. FD			36			-22			24	-24
3. FA		-31							16	
4. C			-32			18	27	-29	-28	
5. Sh			32		37	-35	-28		25	-23
6. M			47		55		-29		26	
7. PV	21	62	50							
8. I			49		48		-22		29	
9. H									21	
10. A			33							-24
11. At		24	-20			44				37
12. Ax	-27					34				32
13. Hs			46		43	34			26	
14. Br	-27									
15. Pn	-27	-24				35		33		34
16. Ps			-30						-26	
17. Pop			23			-21			25	
Sozial- syndrom	-26		.55							
Farbe vs. Form			.22			-18				
Neuroti- zismus, Ängst- lich- keit		-40				-48				

N = 35 Lbh,
 $r \geq .33/.44$

(gemessen durch Faktorwerte aus 17 HIT-Signierungen)

Produktmomentkorrelationen zwischen FHT- und HIT-Kategorien, über die Gesamtstichprobe und über die Teilstichproben berechnet, enthalten. Die HIT-Signierungen werden auch in Form der Faktorwerte der Version 3 verwendet. Nur einige als relevant erachtete Komplexe, namentlich die von Hypothesen berührten, seien genannt.

Zu Hypothese 5)

Die Signierung *agg* zeigt keinen Zusammenhang mit HIT-Merkmalen; namentlich die erwartete Korrelation mit *Hs* zeigt sich nicht.

Zu Hypothese 6)

Die Tendenz zum Versagen instruktionsgemäßer Antworten stimmt in allen Teilgruppen zwischen den beiden Tafelarten überein.

Zu Hypothese 7)

Probanden, die in den HIT-Vorlagen häufig innere Organe, Knochen oder Blut sehen (*At*), deuten die Hände häufiger als krank, gebrochen oder verkrüppelt. Parallel den Korrelationen von *krü* und *At* sind die von *krü* und Angstantworten ebenfalls meistens signifikant. Die Faktoranalysen hatten bereits angedeutet, daß die Merkmale *krü*, *At* und *Ax* einen Komplex ängstlicher und neurotischer Insuffizienzgefühle erfassen. Besonders deutlich wird die Gemeinsamkeit an den Korrelationen, die *krü* zu den Faktorwerten Neurotizismus (ermittelt aus 17 HIT-Signierungen, Version 3) aufweist.

Zu Hypothese 8)

'*Dir*' ist die FHT-Kategorie, die einerseits dem Sozialsyndrom und auch den formbestimmten Antworten am nächsten steht. Über alle Teilstichproben zeugen positive Korrelationen für den Zusammenhang mit formbestimmten und formadäquaten (*FD*, *FA*) sowie Mensch- und Bewegungsantworten, wogegen sich negative Tendenzen mit *C*, *At*, *Ps* und *Pn* zeigen, Antworten also, die eher vage, wenig formangemessen und präzise sind. Die erwarteten Korrelationen der Sammelkategorie direktiv-affektiv-dependent sind niedriger als die von *dir* allein und offensichtlich hierdurch verursacht. Die Zusammenfassung muß fallen gelassen werden.

Kommentar

Somit sind die erwarteten Korrelationen im wesentlichen eingetroffen. Ungeklärt bleibt das Fehlen einer Korrelation Hs - agg. Die Frage nach ihrem Zusammenhang ist wieder völlig offen und es könnte ebensogut gefragt werden, wodurch die Korrelation in der zweiten Stufe zustande kam.

Folgende nicht hypothetisch formulierte Korrelation wirft einiges Licht auf die Bedeutung der Kategorie iA. Innerhalb der Teilstichprobe Lernbehinderter korrelieren Antworten indirekter Aggressivität positiv mit pathognomischen (ss) und Anatomie-Antworten (ns) und negativ mit guten Formantworten (s). Da PV und At vs. FA als ein Komplex gesehen wurden, ist zumindest für die Stichprobe der Lernbehinderten anzunehmen, daß iA-Antworten auf gestörten Realitätsbezug und neurotische Akzente hinweisen. Die Korrelationen von iA innerhalb der Gesamtstichprobe sind offensichtlich durch die enge Beziehung innerhalb der Sonderschülergruppe verursacht.

Nach diesen Korrelationen und zuvor bereits angedeuteten Beziehungen dürften sich für spätere Untersuchungen zwei weitere Gültigkeit Gesichtspunkte des FHT abzeichnen. 'Dir' hat unter Schülern nicht die Bedeutung, die es, wie es im AOS geschieht, an die offene Aggressivität anlehnt, sondern dürfte eher auf Stabilität und Selbstbehauptung ganz im Sinne der face validity deuten. Antworten indirekter Aggressivität sind als ungünstiges Symptom zu werten. Speziell bei schlechten Schülern dürfe iA eine besondere psychische Belastung andeuten.

Die wiederholte Korrelation der Signierung krü mit At und im weiteren Sinne mit dem gesamten Neurotizismussyndrom der HLT stützt stark auch die theoretische Begründung ihrer Gültigkeit. Bedauerlich ist hier, daß krü-Antworten relativ selten gegeben werden, und die statistische Basis der Merkmalsträger schmal

ist. 69 % aller Pbn geben keine krü-Antwort. Jedoch sind in der Lernbehindertenstichprobe, wo die signifikant meisten krü-Antworten gegeben werden, auch die Korrelationen von krü mit At und Ax am höchsten; da ferner für keinen Pbn mehr als fünf krü-Antworten verzeichnet wurden, ist auszuschießen, daß wenige Ausreisser mit extrem hohen Werten die Korrelationskoeffizienten hochgetrieben haben. Die vormals geübte Zusammenfassung von krü, fur und ten zu Neurotizismusantworten (N) behebt den Mangel nicht, bringt aber soviel irrelevante Varianz in die Variable ein, daß die Korrelationen sinken. Für die übrigen Neurose-Indikatoren stellt sich die Frage ihrer relativen Häufigkeit wie folgt: In ähnlichem Ausmaß wie für krü stellt sich das Problem für die PV-Antworten, die, obschon Sammelkategorie, von 70 % der Pbn nicht gegeben werden. In 32 % der HIT-Protokolle findet sich keine At-Antwort; Ax-Antworten kommen bei fast jedem Pbn vor (98 %). Auch iA-Antworten sind - wenn auch linksschief verteilt - relativ häufig (nur 12 % ohne). Zum Vergleich sei gesagt, daß auch die agg-Antworten, denen der besondere Aufforderungscharakter des FHT gewidmet ist, noch links-schief verteilt sind. Daran zeigt sich entweder, wie schwierig es ist, diagnostisch relevante Deutungen zu evozieren, (in diesem Fall aggo, krü, At) oder aber, welche geringe Prävalenz die unterstellten Persönlichkeitsmerkmale haben.

Jedenfalls kann bereits an dieser Stelle gefolgert werden, daß Testmaterial nach Art des FHT weitere Gültigkeitsbereiche berühren kann. Ob diese in hinreichend zuverlässiger Weise erfaßt werden, hinge davon ab, wie weit es gelingt, Tafelsätze mit entsprechendem Aufforderungscharakter (für krü und iA) zusammenzustellen, um zu genügend großen Verhaltensstichproben zu kommen.

13.7.2. Korrelation der drei Persönlichkeitsvariablen mit den Lehrerurteilen.

13.7.2.1. Die Gültigkeit des Sozialsyndroms

Hypothese 9), die die Übereinstimmung des Sozialsyndroms mit den Lehrerurteilen über 'soziale Integration' und 'emotionale Stabilität' postulierte, bestätigt sich weitestgehend (siehe Tab. 32). Mit den Beurteilungsdimensionen 'soziale Integriertheit' und 'emotionale Stabilität' (4-Faktorlösung, Faktor I und IV) sowie der Zusammenfassung beider in Faktor I der 3-Faktorenlösung ('Integriertheit, Belastbarkeit') korreliert der Deutungsmodus, den häufigere Mensch-, Bewegungs-, Integrations-, Hostility- (und dir-) Antworten kennzeichnen. Schüler deren Sozialsyndrom stärker ausgeprägt ist

- trauen sich leichter an neue Aufgaben heran,
- haben Kontakt zu mehr Klassenkameraden und sind beliebter,
- haben mehr Ideen und "gesunden Menschenverstand"
- sind leichter zugänglich und weniger ängstlich.

Aus diesen Gesichtspunkten setzt sich der Komplex 'soziale Integriertheit' zusammen (Faktor I der 3- und 4-Faktorlösung). Diese Korrelation gilt für die Gesamtstichprobe und auch für die Teilgruppen. Lediglich innerhalb der Teilgruppe von BC-Schülern fallen die Koeffizienten aus unbekannten Gründen niedrig und insignifikant aus.

Im Geltungsbereich etwas eingeschränkt ist die Korrelation des Sozialsyndroms mit dem Urteilskomplex 'emotionale Stabilität', wenn dieser als IV. Faktor isoliert wird. Bei den Schülern der Förderstufe und auch bei deren Hälfte der A-Schüler korreliert der mit 'Sozialsyndrom' überschriebene Deutungsmodus mit folgenden Verhaltensweisen:

- sicheres, ausgeglichenes Verhalten,
- gelassenes oder kooperatives Verhalten bei Kritik
- soziale Sensibilität, nachvollziehbare Auffassungsweisen,
- kognitive Umstellfähigkeit.

Tab. 32

Gültigkeit des Sozialsyndroms, gemessen am Lehrerurteil
(Produkt-Moment-Korrelationen)

		3-Faktor-Lösung	4-Faktor-Lösung	
		F I Integra- tion, Stabi- lität	F I Soziale Inte- griert- heit	F IV Emotio- nale Stabili- tät
Gesamtgruppe				
Version	1	-.35ss	-.37ss	+.14
	2	-.30ss	-.33ss	-.10
	3	-.28ss	-.27ss	-.14
A-Schüler				
Version	1	-.41s	-.22	-.39s
	2	-.39s	-.22	-.36s
	3	-.38s	-.19	-.37s
BC-Schüler				
Version	1	-.11	-.18	-.04
	2	-.06	-.14	-.00
	3	-.06	-.10	-.03
Lernbehinderte				
Version	1	-.32	-.42s	+.15
	2	-.25	-.36s	+.15
	3	-.19	-.29	+.13
Förderstufe				
Version	1	-.38ss	-.37ss	-.23s
	2	-.33ss	-.34ss	-.19
	3	-.33ss	-.31ss	-.22s

Die engsten Korrelationen bis $r = .41$ ergeben sich, wenn auf seiten beider korrelierten Variablen die Version gewählt wird, die sich auf die meisten Signierungen bzw. Items stützen kann (Version 1,3-FL aus $m=24$ HIT- und FHT-Merkmalen; 3-FL der Lehrerurteile).

Die Aufdifferenzierung der Lehrerurteile in vier Faktoren zeigt die Tendenz, daß das engere Korrelat des Sozialsyndroms bei den A-Schülern der Aspekt 'emotionale Belastbarkeit' ist, während über die Gesamtgruppe gesehen die soziale Integriertheit und Beliebtheit mit der zylothymen Komponente die Korrelation mit dem Sozialsyndrom akzentuiert. Es wird hier jedoch als hinreichende Spezifikation und Qualifikation des Sozialsyndroms gesehen, daß dieses eine Entsprechung im nicht- intellektuellen Schülerverhalten hat und sowohl Aspekte der sozialen Kontaktfähigkeit wie der emotionalen Stabilität, wie sie sich den beurteilenden Lehrern darstellen, erfaßt.

13.7.2.2. Zur Gültigkeit der Aggressivitätsindikatoren

Die Aggressivitätswerte des FHT (aggo, iA, ges.agg) werden als Rohwerte verwendet; ihr spezifisches Kriterium sind die Faktorwerte des Lehrerurteils 'aggressiv-(über-)angepaßt'. Die in Hypothese 11) postulierte Gültigkeit der Aggressivitätsindikatoren wird bestätigt, wobei jedoch einige Spezifikationen erforderlich sind (siehe Tab. 33). Die hochsignifikanten Validitätskoeffizienten gelten für die Gesamtstichprobe und für die Teilgruppe der Lernbehinderten. Das Urteil der Sonderschullehrer erfaßt stärker als das der Förderstufenlehrer das physisch aggressive Verhalten der Schüler. Mit iA hängt ihr Urteil schwächer zusammen. Das Gegenteil gilt für das Urteil der Förderstufenlehrer, das bei der Beurteilung der A-Schüler nur die indirekte Aggressivität (iA) berührt. Noch eine weitere Besonderheit gilt für das Urteil der Förderstufenlehrer: Von ihren Schülern, die der Test als offen aggressiv ausweist, sagen sie nicht, daß diese sich raufen und ihre Interessen mit körperlichen Mitteln

Tab. 33

Gültigkeit der Aggressivitätsindikatoren, gemessen am
Lehrerurteil (Produkt-Moment-Korrelationen)

	3-Faktor- Lösung		4-Faktor-Lösung	
	F I	F II	F I	F II
	Integration, Stabilität	Aggressiv- Angepaßt	Soziale Integration	Aggressiv- Angepaßt
Gesamtstichprobe				
aggo	.02	-.28ss	.08	-.22s
IA	.00	-.22s	.00	-.22s
ges.agg.	.01	-.33ss	.05	-.29ss
A-Schüler				
aggo	-.19	.09	-.20	.10
IA	-.02	-.38s	-.12	-.36s
ges.agg.	-.09	-.22	-.18	-.21
BC-Schüler				
aggo	-.20	-.10	-.28	-.11
IA	-.04	.04	-.19	-.01
ges.agg.	-.17	-.04	-.31	-.07
Lernbehinderte				
aggo	.38s	-.42s	+.45ss	-.36s
IA	.05	-.28	.09	-.26
ges.agg	.31	-.45ss	+.38s	-.40s
Förderstufe				
aggo	-.26s	-.03	-.31ss	-.03
IA	-.01	-.14	-.10	-.17
ges.agg.	-.18	-.11	-.28s	-.14

durchsetzen, sondern eher, daß sie weniger beliebt sind, weniger Kontakt zu ihren Klassenkameraden haben, aber auch weniger einfallsreich sind und neuen Aufgaben zögernd nähertreten. Das heißt, die aggo-Werte der Förderstufenschüler korrelieren (signifikant) mit dem Urteil zur sozialen Integration und Beliebtheit, nicht jedoch mit dem für offene Aggressivität explizierten Urteil.

Nicht mehr unter Validitätsgesichtspunkten sei darauf hingedeutet, daß innerhalb der Lernbehinderten die Signierung aggo (zusätzlich zur erwähnten Korrelation mit 'aggressiv-angepaßt') mit der sozialen Anerkennung und Beliebtheit des Schülers, sowie mit seiner Zuversicht und seinem Einfallsreichtum zusammenhängt (soziale Integration, Faktor I), und zwar tatsächlich so, daß die positiven Lehrerurteile den lt. Test aggressiven Schülern zukommen. Dies erinnert an Befunde von JANTZEN (1970, 1972), die zeigen, daß unter Lernbehinderten aggressive Verhaltensauffälligkeiten eines Schülers kein Hindernis für die Einnahme von Führungspositionen in seiner Klasse sind, daß sie vielmehr höhere Wahlstatuswerte erhalten, die auf Beliebtheit bei den Mitschülern deuten (vgl. MÜLLER 1966, KUBALE 1966).

13.7.2.3. Zur Gültigkeit des Neurotizismussyndroms

In Ermangelung eines Neurotizismus-spezifischen Komplexes der Lehrerurteile wurde in Hypothese 10) die Übereinstimmung des Neurotizismussyndroms mit den Faktorwerten zur sozialen Integriertheit und zur emotionalen Stabilität postuliert. Diese Hypothese kann nicht bestätigt werden (siehe Tab. 34). Die gegenläufigen Korrelationen der drei Versionen des Neurotizismussyndroms zu Faktor I (soziale Integriertheit) vs. Faktor IV (emotionale Belastbarkeit) der Lehrerurteile lassen vermuten, daß stärkere neurotische Tendenz mit geringerer emotionaler Stabilität aber mit stärkerer sozialer Integriertheit und Beliebtheit (hier sei an die zykllothyme Komponente dieses Faktors erinnert) verbunden ist. Bei ausreichendem Stichprobenumfang (Gesamtstichprobe, Förderstufe) sind drei entsprechende Koeffizienten signifikant. In Faktor I der 3-Faktorlösung fusionieren die hier gegenläufigen Aspekte und die Tendenz einer Korrelation mit dem Neurotizismussyndrom verschwindet völlig.

Die Neurotizismusindikatoren der Tests finden im Lehrerurteil ein engeres - wenn auch immer noch flüchtiges - Korrelat in der Polarität 'aggressiv-(über-)angepaßt'. Die auf der größten Zahl von Signierungen fußende Version 2 der neurotischen Tendenz korreliert in drei Fällen signifikant mit der beurteilten offenen Aggressivität. Schüler mit weniger neurotischen Symptomen werden vom Lehrer als angepaßter und brav erlebt. Namentlich gilt dies für die A-Schüler.

Aus den hier berichteten Korrelationen läßt sich kein Gültigkeitsbeleg für das Neurotizismussyndrom der beiden Tests ableiten. Mehr als die anderen Variablen bereitet es Schwierigkeiten bei der Formulierung eines geeigneten Kriteriums. Wider Erwarten waren in den 20 Fragen des Lehrer-

Tab. 34

Zur Validität des Neurotizismussyndroms, gemessen am
Lehrerurteil (Produkt-Moment-Korrelationen)

		3-Faktor-Lösung		4-Faktor-Lösung		
		F I	F II	F I	F II	F IV
		Integra- tion- stabil- ität	aggressiv- angepaßt	soziale Inter- aktion- freiheit	aggressiv- angepaßt	emotio- nallabi- lität
Neurotizismus						
Gesamtstichprobe						
Version	1	.09	+18	.05	+ 11	+21s
	2	.05	+27ss	.17	+ 21s	.18
	3	.09	.18	.22s	+ 11	.14
A-Schüler						
Version	1	.11	+27	.06	+ 16	.23
	2	.03	+36s	-.07	+ 27	+15
	3	.02	.22	-.20	+ 13	+16
BC-Schüler						
Version	1	.17	-.06	+ .07	.11	+16
	2	.12	-.06	-.02	.13	+16
	3	.02	-.09	-.17	-.16	+13
Lernbehinderte						
Version	1	.02	+17	-.07	+ 14	+16
	2	-.18	+25	-.22	+ 23	+10
	3	-.13	+17	-.17	+ 14	.08
Förderstufe						
Version	1	.13	.08	.01	.01	.19
	2	.03	.12	-.08	.06	.15
	3	-.10	.04	-.28s	-.04	.12
Merkmal gestörter Realitätsbezug						
Gesamtstichprobe		-.22s	+21s	-.27s	+ 19s	.00
A-Schüler		-.17	+13	-.06	+ 18	-.16
BC-Schüler		-.15	+03	-.18	+ 03	-.06
Lernbehinderte		-.32	+23	-.31	+ 20	.02
Förderstufe		-.22	+07	-.21	+ 08	-.12

urteils keine enthalten, die im beobachtbaren Schulverhalten wiedergeben, was die Signierungen auf Eigenschaftsebene messen. Da die gefundenen Korrelationen der Hypothese nicht gegenläufig oder in sich widersprüchlich sind, wird kein Anlaß gesehen, das Neurotizismussyndrom zu verwerfen. Vielmehr bietet die vorhergesagte, kreuzvalidierte und theoretisch begründete Korrelation der Neurotizismussymptome beider Testverfahren genügend Berechtigung, vorläufig mit dem Neurotizismuskonzept und seiner hier getroffenen Operationalisierung weiterzuarbeiten.

13.8. Unterschiede zwischen den drei Schülergruppen in den abhängigen Variablen

13.8.1. Unterschiede im sozio-ökonomischen Hintergrund

Unter Hypothese 15) war erwartet worden, daß zwischen den drei Schülergruppen systematische Unterschiede im Bereich sozialer und materieller Bedingungen bestehen. Diese Hypothese wird in vollem Umfang bestätigt (siehe Tab. 35,36). Die Verhältnisse liegen dabei so klar und übersichtlich, daß eine monotone Beziehung zwischen den sozialen Merkmalen und dem Schulerfolg besteht. Die drei Leistungsgruppen entstammen in derselben Reihenfolge auch sozial und materiell unterschiedlich gut gestellten Gruppen. Wenn die Information des Sozialfragebogens in faktorisierte Form auf Mittelwertsdifferenzen geprüft wird, treten hochsignifikante Differenzen bei allen Versionen, dem Generalfaktor und den Faktoren 'Wohnverhältnisse' und 'Status, Lebensstandard' auf (siehe Tab. 38). Nach dem Augenschein geurteilt sind die Lernbehinderten hinter den Förderstufenschülern weit abgeschlagen, besonders wenn es um die Wohnverhältnisse geht.

Nur drei der hier wiederverwendeten Items verfehlen, auch nur eine gesicherte Differenz zwischen A-Schülern und Lernbehinderten herauszustellen. (TV-Stunden täglich, Kindergarten-

Lernbehinderte
N=45

BC-Schüler
B=48

A-Schüler
N=43

KRUSCAL-WALLIS-
TEST
Irrtumswahr-
scheinlichkeit
der Prüfgröße H

	M	s	M	s	M	s	p	Sig
1 Zahl der Kinder	5,04	2,59 nv	3,06	2,09 nn	2,72	1,26 nn	0,0	sss
2 Haushaltgröße	6,58	2,16 nv	5,46	1,87 nv	5,67	1,39 nn	0,0	sss
3 Ausbildung evtl. Geschw.	6,84	1,49 nn	6,13	2,09 nn	4,60	2,49 nn	0,0	sss
4 Haus, Wohnung, Behelfsheim	1,48	0,59 nn	1,21	0,41 nn	1,23	0,43 nn	8,3	
5 Zahl der Zimmer	3,36	0,93 nn	2,73	0,94 nn	2,56	1,05 nn	0,1	ss
6 eigenes Zimmer, eigenes Bett	2,07	0,78 nn	1,71	0,82 nn	1,44	0,67 nn	0,2	ss
7 SES, Vaterberuf aus Expl.	4,16	0,88 nn	3,13	1,16 nn	2,70	1,12 nn	0,0	ss
8 Ausbildungsniveau der Mut.	2,44	0,55 nn	2,10	0,72 nn	1,93	0,80 nn	1,1	sss
9 Zahl der elektr. Haush.ger.	4,69	1,12 nn	3,69	0,85 nn	3,58	0,91 nn	0,0	ss
10 Verwendung d. Einkommens	0,42	0,50 nn	0,33	0,48 nn	0,23	0,43 nn	30,8	sss
11 Zahl der Luxusgeräte	5,29	1,12 nn	4,42	1,22 nn	4,23	1,13 nn	0,0	sss
12 TV-Stunden täglich	2,42	1,12 nv	2,31	0,88 nn	2,19	1,10 nn	55,1	sss
13 Umfang des Spielzeugs	4,73	2,53 nn	3,73	2,32 nv	3,63	2,27 nv	6,3	
14 Kindergartenbesuch	0,49	0,51 nn	0,42	0,50 nn	0,47	0,50 nn	82,8	
15 Wann zuletzt Ferien gem.	1,89	0,96 nn	1,48	0,82 nn	1,53	0,80 nn	13,4	s
16 Wo wurden die Ferien verbr.	2,40	0,54 nn	2,25	0,60 nn	1,93	0,67 nn	1,0	
17 Dauer der Ferien	4,02	1,29 nn	3,85	1,17 nn	3,95	1,05 nn	54,6	
18 Ferien allein od. m. Familie	0,87	0,34 nv	0,71	0,46 nn	0,60	0,49 nn	10,1	
19 sichtbare Kratzer	0,29	0,45 nn	0,19	0,39 nn	0,09	0,29 nn	28,4	
20 Narben an Gesicht und Hd.	0,22	0,42 nn	0,10	0,31 nn	0,07	0,26 nn	42,8	
21 abgeknappte Fingernägel	0,29	0,46 nn	0,17	0,38 nn	0,12	0,32 nn	35,3	
22 Personen je Zimmer	1,53	0,78 nn	1,00	0,46 nn	0,83	0,36 nn	0,0	sss
23 SES, Vaterberuf a. Schulakte	4,24	0,77 nn	3,21	1,13 nn	2,77	1,13 nn	0,0	sss
Alter	4,58	2,25 nv	4,91	1,25 nn	4,67	1,49 nn	69,1	

Tab. 36

Paarweiser Vergleich der Teilstichproben bezüglich der Items des Sozialfragebogens
(MANN-WHITNEY-Test, Z-Werte)

	Ibh vs. BC	BC vs. A	A vs. Ibh
1 Zahl der Geschwister	4.76	0.37	4.98
2 Haushaltsgröße	2.97	1.05	3.73
3 Ausbildung evtl. Geschwister	1.41	2.77	4.09
4 Haus, Wohnung, Behelfsheim	2.50	0.28	2.17
5 Zahl der Zimmer	3.18	0.82	3.48
6 eigenes Zimmer, eigenes Bett	2.17	1.54	3.77
7 SES, Vaterberuf aus Expl.	4.42	1.91	5.50
8 Ausbildungsniveau der Mutter	2.29	1.08	3.13
9 Zahl der elektr. Haushaltsgeräte	4.25	0.76	4.50
10 Verwendung des Einkommens	0.88	1.06	1.88
11 Zahl der Luxusgeräte	3.35	0.57	4.01
12 TV-Stunden täglich	0.48	0.81	1.06
13 Umfang des Spielzeugs	1.98	0.19	2.12
14 Kindergartenbesuch	0.70	0.46	0.22
15 Wann zuletzt Ferien gemacht	2.18	0.56	1.73
16 Wo wurden die Ferien verbracht	1.16	0.31	3.31
17 Dauer der Ferien	1.09	0.28	0.87
18 Ferien allein oder mit der Familie	1.85	1.04	2.78
19 Sichtbare Kratzer	1.14	1.28	2.31
20 Narben an Gesicht oder Händen	1.54	0.58	2.00
21 Angeknabberte Fingernägel	1.40	0.68	2.00
22 Personen je Zimmer	4.08	2.10	5.45
23 SES, Vaterberuf	4.60	2.03	5.76
24 Alter	0.08	0.97	0.51

besuch, Dauer der Ferien). Für die meisten übrigen Merkmale gilt, daß auch die Unterschiede, die für jedes einzelne Item bestimmt werden, im obigen Sinne monoton sind. Umkehrungen treten allenfalls zwischen den Gruppen A und BC auf und sind dann geringfügig. Die Differenzen wurden auf dreierlei Weise berechnet und geprüft, was im wesentlichen zu denselben Ergebnissen führte.

Eine Kreuzvalidierung der Sozialuntersuchung der ersten Stufe (vgl. Kap. 10) im engeren Sinne sollte sich auf die beiden Teilgruppen stützen, die den beiden zuvor herangezogenen Kollektiven am ähnlichsten sind: Lernbehinderte und BC-Schüler. Da zwischen den beiden Gruppen durch die gehandhabten Auswahlkriterien eine größere leistungsmäßige und wohl auch soziale Differenz klafft als dies bei Lernbehinderten und Hauptschülern der Fall war, begünstigt die neue Stichprobenwahl die Bestätigung der Hypothese. Auch wenn das sozial nivellierende ländliche Einzugsgebiet, den Nachweis sozialer Unterschiede erschwert, nimmt es doch diesen Vorteil nicht ganz zurück.

Die drei verwendeten Verfahren zur Bestimmung des Unterschiedes (univariater F-Test, punktbiseriale Korrelation und MANN-WHITNEY-Test, erstere zum Vergleich mit Tabelle 11) führen zu den gleichen Ergebnissen (siehe Tab. 37). An den nicht-signifikanten Korrelationskoeffizienten ist ersichtlich, welche sozialen Prädiktoren des Schulerfolgs ihre Gültigkeit eingebüßt haben. Die punkt-biserialen Koeffizienten weisen jedoch erneut nach, daß erhebliche pädagogisch und diagnostisch relevante Information in Angaben zur sozialen und materiellen Lage von Schülern enthalten ist.

Es soll unterbleiben, die Vergleichbarkeit der beiden Untersuchungsteile weiter zu eruieren und auch die Frage nach der gewandelten oder konstant gebliebenen Gültigkeit der einzelnen Prädiktoren soll uns nicht weiter beschäftigen. Genügend Gründe sind im unterschiedlichen Befragungsmodus, Art der Formulierung und der Informanten und der Relevanz der Fragen auf dem Hintergrund der örtlichen Verhältnisse zu vermuten. Ferner ist einzukalkulieren, daß die Items epochalen

Tab. 37

Durch Exploration
der Schüler erfaßte
sozioökonomische
Indikatoren und
ihre statistischen
Indizes

Vergleich BC vs. Lbh

	Anzahl von Stufen der Beantwortungsskala	Irrtumswahrscheinlich- keit d. Mittelwertsdif- ferenz bestimmt durch univariaten F-Test (Pf)	z-Werte zur Signifikanz- bestimmung der Prüf- größen U im MANN-WHITNEY -Test	punkt-biseriale Korre- lationskoeffizienten	Signifikanz
1 Zahl der Kinder	9	0.0002	4.76	.40	ss
2 Haushaltsgröße	9	0.0086	2.97	.27	ss
3 Ausbildungsniveau evtl. Geschwister	9	0.0574	1.41	.20	s
4 Haus, Wohnung, Behelfs- heim	3	0.0086	2.50	.27	ss
5 Zahl der Zimmer	5	0.0021	3.18	.32	ss
6 eigenes Zimmer, eigenes Bett	3	0.0321	2.17	.22	s
7 Status aus Vaterberuf geschätzt (Expl.)	5	0.0001	4.42	.45	ss
8 Ausbildungsniveau der Mutter	3	0.0119	2.29	.26	ss
9 Zahl der Haushaltsge- räte	9	0.0000	4.25	.45	ss
10 Verwendung d. Einkommens	2	0.6140	0.88	.09	
11 Zahl der Luxusgeräte	9	0.0009	3.35	.35	ss
12 TV-Stunden täglich	5	0.6053	0.48	.06	
13 Umfang des Spielzeugs	9	0.0464	1.98	.20	s
14 Kindergartenbesuch	2	0.5033	0.70	.07	
15 Wann zuletzt Ferien gemacht?	3	0.0276	2.18	.23	s
16 Wo wurden die Ferien verbracht?	3	0.2071	1.16	.13	
17 Dauer der Ferien	5	0.5179	1.09	.07	
18 Ferien allein oder mit Familie	2	0.0610	1.85	.19	
19 Zahl der Zimmer/Person	9	0.0002	4.08	.41	ss
20 Status des Vaterberufs (Schulakten)	5	0.0000	4.60	.47	ss

Die z-Werte sind signifikant ab z = 1.65 auf d. 5%-Niveau
(einseitige Fragestellung) ab z = 2.30 auf d. 1%-Niveau
ab z = 3.10 auf d. 1%-Niveau

Änderungen unterliegen, indem etwa die Zahl der Kinder ohne eigenes Bett doch einmal so gering wird, daß die Frage damit prognostisch wertlos ist. Außerdem geht es bei den verwandten Items nicht um absolute Angaben, sondern um das Feststellen relativer Positionen in Abhängigkeit vom Schulerfolg. Hierbei zeigt sich eben, daß die materielle und soziale Randlage (auf welchem absoluten Niveau der zivilisatorischen Erleichterungen sie sich auch ereignen mag) mit einer ebensolchen bildungsmäßigen Randlage verquickt ist.

Fassen wir nun unter der Fragestellung und der dritten Untersuchungsstufe **wieder alle drei Schüler-**gruppen in den Blick. Zur Unterscheidung zwischen A-Schülern und Lernbehinderten leisten fast alle Prädiktoren bedeutungsvolle Beiträge. Sicherlich sind Fragen nach Status und Ausbildung prominente Merkmale für die Differenzierung der BC- von den Sonderschülern. Ebenso gewichtig sind aber die Wohnverhältnisse, bezüglich derer die Lernbehinderten auch gegen die BC-Schüler erheblich schlechter dastehen. Beim Vergleich von BC- und A-Schülern fallen die Unterschiede der Wohnverhältnisse geringer ins Gewicht, wohingegen Gesichtspunkte der Ausbildung und Berufsqualifikation ihre Unterscheidungskraft behaupten. Jedoch verglichen mit den sozialen Nachteilen, die BC-Schüler hinter A-Schülern hinnehmen müssen, nehmen die Handicaps der Lernbehinderten in Form von armseligen und beengten Wohnungen ohne persönliche Rückzugsmöglichkeiten beinahe den Akzent physischer Gewalt an und dürften empfindlich in die Erlebnis- und Entfaltungsmöglichkeiten der Schüler eingreifen.

Die Enge des Zusammenhanges zwischen Schulerfolg und sozio-ökonomischem Hintergrund wird aus Korrelationen zwischen den beiden Variablen ersichtlich. Um gut ein Drittel würde das Spektrum des Schulerfolges zusammenschrumpfen, wären soziale Unterschiede zwischen den Schülern nivelliert. 20 % der Schulerfolgsvarianz sind allein durch die Angabe des Vater-

berufes vorherzusagen; zu 30 % ist die Schulzugehörigkeit aus den Wohnverhältnissen des Schülers ableitbar und die zusammengefaßte Vorhersagekraft aller hier erfragten Sozialmerkmale erklärt 40 % der Varianz des Schulerfolges. Die beträchtlichen Anteile gemeinsamer Varianz kommen unter der legitimen Einbeziehung auch der Extreme der Leistungs- und Sozialskala zustande; unbotmäßig erhöht werden sie allenfalls durch die mit der Gleichverteilung hergestellten Überrepräsentanz der Extremgruppen.

Korrelation zwischen Sozialdaten und (schulischen) Kriterien

	Kurs	Schultyp
SES (Expl.)	.44	.44
SES (Akte)	.49	.45
"Wohnverhältnisse"	.48	.56
"Status, Lebensstandard"	.40	.32
"Generalfaktor Status"	.63	.65 1)

Nachdem Schulakten und die Schüler selbst als Informanten zur sozialen Lage der Schüler gedient haben, sollen nun als dritte unabhängige Quelle die Lehrer gehört werden. Drei Fragen, den kulturellen, finanziellen und sozialen Hintergrund des Schülers betreffend, waren ihnen gestellt und in den Faktorwerten 'Soziales' zusammengefaßt worden. Das Lehrerurteil bestätigt die Angaben der Schüler und Schulakten. Sie ebenfalls ordnen die Schüler dreier Leistungsgrade drei höchstsignifikant verschiedenen sozio-kulturellen Hintergründen zu. Hypothese 19) wird zunächst in diesem Punkt bestätigt (siehe Tab. 38). Auch die Lehrer sehen die monotone Beziehung von Schulerfolg und sozialen und materiellen Bedingungen. Ihre Einschätzung erreicht dabei eine Gültigkeit von $r=.55$ ss wenn sie etwa mit dem Vaterberuf oder mit dem 'Generalfaktor Status' korreliert wird. Lehrer können demnach der sozialer Hintergrund ihrer Schüler genau so gut beurteilen wie ihre Intelligenz.

1) Alle (Produkt-moment-)Koeffizienten sind 1%-signifikant;
N = 113.

ab. 38

Mittelwertvergleich der in Form von Faktorwerten verwendeten abhängigen Variablen

	36 A-Sch.	42 BC-Sch.	35 Lbh	Test	F =	p
-FL, HIT	M s	M s	M s	VA	F =	0.5 ss
-FL, HIT	-0.48 0.86	0.14 0.86	0.19 1.22	VA	F =	0.5 ss
FHT	0.12 0.70	0.02 1.00	-0.25 1.37*	KWT	H =	4.9 s
-FL, HIT I	0.18 0.66	0.26 0.59	-0.57 1.61*	KWT	H =	12.8 ss
FHT	-0.51 0.94	0.16 0.84	0.23 1.21	VA	F =	0.3 ss
II Neurotizismus	0.14 0.70	-0.02 0.95	-0.27 1.32	KWT	H =	4.7 ss
IV gestörter	0.12 0.84	0.11 0.86	-0.34 1.34	KWT	H =	32.8
Realitätsbezug	0.06 0.75	0.31 0.62	-0.43 1.75*	KWT	H =	2.1 s
-FL, nur						
HIT I	-0.50 0.86	+0.09 0.80	+0.29 1.15	VA	F =	6.6 ss
II Farbe vs. Form	+0.08 0.72	+0.03 0.95	-0.25 1.28	KWT	H =	18.3
III Neurotizismus	+0.00 0.68	-0.27 0.58	+0.40 1.50*	KWT	H =	2.1 s
-FL Soz-Fb, General-						
faktor	-0.66 0.73	-0.28 0.65	0.92 0.79	VA	F =	46.6 ss
-FL Soz-Fb I Wohnver-	-0.51 0.66	-0.26 0.73	0.89 0.96	VA	F =	31.9 ss
hältnisse						
II Status,	-0.43 1.05	-0.13 1.00	0.37 0.77	VA	F =	6.5 ss
Lebensstand.						
-FL, Lehrer-Fb I Soz.						
Integration	0.53 0.91	-0.45 0.95	-0.05 0.87	VA	F =	11.1 ss
II aggressiv-						
angep.	0.23 0.82	0.18 0.97	-0.49 1.07	VA	F =	6.4 ss
III Soziales	-0.59 0.81	0.00 1.03	0.61 0.80	VA	F =	15.9 ss
-FL, Lehrer-Fb I Soz.						
Integration	0.56 0.70	-0.62 0.75	0.15 0.11	KWT	H =	29.4 ss
II aggressiv-						
angep.	0.24 0.94	0.09 1.00	-0.38 0.99	VA	F =	3.9 s
III Soziale	-0.57 0.81	-0.02 1.02	0.61 0.82	VA	F =	15.3 ss
IV emot. Stabi-	0.25 1.00	0.05 0.98	-0.36 0.95	VA	F =	3.6 ss
lität						

* nicht normalverteilt

Nachdem die qua Selektion unterschiedlich Schulerfolgreichen sich als auch sozial unterschiedlich beheimatet bestätigt haben, prüfen wir jetzt ihre Persönlichkeitsmerkmale auf Differenzen.

13.8.2. Unterschiede in der Variablen 'Sozialsyndrom' und den entsprechenden Lehrerurteilen

Hypothese 12) postulierte systematische Unterschiede zwischen den Schülergruppen im Ausprägungsgrad des Sozial- und Anpassungssyndroms. Diese Hypothese wird in vollem Umfang bestätigt. Die stärkste Ausprägung findet sich bei den A-Schülern, die geringste bei den Lernbehinderten; die BC-Schüler nehmen die Mittelstellung ein, so daß der Ausprägungsgrad dieses Merkmals monoton mit dem Schulerfolg ansteigt (siehe Tab. 38)

Es dient der Absicherung dieses Befundes, ihn auch auf der Ebene der am Sozialsyndrom beteiligten Signierungskategorien zu überprüfen und seine Invarianz gegen den Berechnungsmodus zu belegen. Für fast alle einzelnen Symptome des Sozialsyndroms (M, I, H, Hs, Pop) gilt der monotone Häufigkeitsanstieg mit der Schulstufe, wobei mindestens eine, meist zwei oder drei möglichen Differenzen signifikant sind. (siehe Tab. 39, 40). Lediglich bei den Mensch-Antworten kehren sich BC-Schüler und Lernbehinderte zugunsten letzterer (jedoch nicht bedeutsam) um, während beide signifikant hinter der A-Gruppe zurückbleiben. Bezüglich Ps sind A- und BC-Schüler nahezu identisch niedrig, beide jedoch bedeutsam von den Lernbehinderten unterschieden. Insgesamt zeigt sich, daß das Sozialsyndrom in Form von Faktorwerten wie auch in Form der einzelnen Signierungen in einem bedeutsamen und systematischen Zusammenhang mit dem Schulerfolg steht.

Unter dem Gesichtspunkt der Kreuzvalidierung von Ergebnissen der zweiten Untersuchungsstufe, die Mittelwertsdifferenzen in Signierungskategorien der Tests betreffen, sei verwiesen auf die rechte Spalte der Tabelle 40. Dort ist zum Vergleich mit der Mittelwertsdifferenz Lernbehinderte vs. A-Schüler

Mittelwerte und Streuungen der Signierungen der projektiven Tests bei drei Teilstichproben

	Lernbehinderte			BC-Schüler			A-Schüler		
	M	s	Norma- lität	M	s	Norma- lität	M	s	Norma- lität
R	1.47	3.24	nn	1.13	2.29	nn	0.58	1.65	nn
S	24.51	14.92	nn	29.85	14.87	nv	21.44	15.86	nv
FD	0.84	1.36	nv	0.88	1.51	nn	0.51	0.74	nn
FA	64.47	19.66	nv	65.10	16.89	nv	67.63	14.83	nv
C	23.58	8.18	nv	29.69	7.24	nv	27.72	7.75	nv
Sh	8.20	13.36	nn	6.77	6.23	nv	6.63	6.06	nn
M	3.20	2.70	nv	3.71	2.26	nv	4.56	2.29	nv
pv	12.40	12.24	nn	15.50	11.05	nv	23.16	13.42	nv
I	1.22	4.29	nn	0.48	1.30	nn	1.35	2.46	nv
I	2.69	3.20	nv	3.00	3.06	nv	4.72	3.28	nv
H	15.38	7.99	nv	14.42	6.96	nv	20.49	9.27	nv
A	36.67	15.88	nv	35.79	11.44	nv	33.09	9.01	nv
At	3.56	7.68	nn	1.60	1.98	nv	2.05	2.13	nv
AX	9.29	8.23	nv	6.56	3.74	nv	8.14	4.27	nv
Hs	7.53	6.19	nv	8.46	4.32	nv	10.02	5.46	nv
Br	9.56	4.95	nv	10.54	3.85	nv	11.05	4.02	nv
Pn	1.38	2.03	nv	1.54	1.47	nn	2.09	1.43	nn
Ps	3.53	4.09	nn	1.31	1.91	nv	1.42	1.87	nn
Pop	5.73	3.38	nv	6.31	2.93	nv	6.86	2.57	nv
aggo	4.00	3.07	nn	2.92	1.93	nn	2.26	1.90	nv
IA	3.13	2.35	nv	2.79	1.75	nn	2.58	1.79	nv
ges.agg	7.11	4.18	nv	5.71	2.76	nv	4.74	2.62	nn
dir	2.84	1.92	nv	2.94	2.30	nv	3.21	1.79	nv
aff	1.31	1.58	nv	1.69	1.45	nn	1.67	1.48	nn
dep	0.49	0.89	nn	0.83	1.08	nn	0.67	1.13	nn
D-A-D	4.73	3.14	nv	5.60	3.00	nv	5.63	2.77	nv
fur	0.22	0.52	nn	0.11	0.31	nn	0.19	0.39	nn
ten	0.31	0.56	nn	0.33	0.63	nn	0.65	0.84	nn
krü	0.71	1.20	nn	0.69	1.24	nn	0.30	0.64	nn
N	1.20	1.24	nn	1.06	1.34	nn	1.05	1.11	nn
DV	1.22	2.40	nv	1.21	1.80	nn	0.91	1.38	nn

Paarweiser Mittelwertsvergleich der Signierungen der projektiven Tests
(Programm SAVI, MANN-WHITNEY-U-Test, t-Test für homogene bzw. heterogene Varianzen,
N_A=43; N_{BC}=48; N_{Lbh}= 45)

Lbh vs. BC		BC vs. A		Lbh vs. A		2.Stufe Lbh vs. Gymn. Sign.	
Test	p	Sign.	Test	p	Sign.	Test	p
R	90.5		MWT	20.0		MWT	19.7
S	6.8		t hom	1.1	s	MWT	17.5
CS	71.9		MWT	60.0		MWT	38.4
FD	86.7		t hom	45.3		t hom	39.8
FA	0.0	sss	t hom	21.4		t hom	1.7
C	51.0		MWT	65.8		MWT	79.2
Sh	32.6		t hom	7.9		t hom	1.3
M	3.1	s	t hom	0.4	ss	MWT	0.0
PV	18.6		MWT	0.5	ss	MWT	12.1
I	63.3		t hom	1.1	s	t hom	0.4
CH	53.7		t hom	0.1	sss	t hom	0.7
A	76.0		t hom	21.8		t het	19.9
At	60.6		t hom	30.6		MWT	63.8
Ax	4.8	s	t hom	6.3		t het	41.3
Hs	41.0		t hom	13.1		t hom	4.9
Br	28.5		t hom	54.2		t hom	12.6
Pn	15.5		MWT	4.5	s	MWT	0.2
Ps	0.5	ss	MWT	55.0		MWT	2.1
Pop	30.0		t hom	34.8		t hom	3.5
ago	11.3		MWT	8.2		MWT	0.6
IA	67.4		MWT	58.3		t hom	22.0
ges.agg	6.4		MWT	6.8		MWT	0.3
dir	83.3		t hom	53.5		t hom	36.0
aff	12.4		MWT	88.0		MWT	13.0
dep	3.1	s	MWT	28.8		MWT	25.7
D-A-D	17.5		t hom	96.9		t hom	16.0
fur	28.0		MWT	26.8		MWT	100.0
ten	96.4		MWT	4.1	s	MWT	3.9
krü	74.2		MWT	19.1		MWT	9.8
N	36.5		MWT	67.4		MWT	60.8
DV	75.2		MWT	51.4		MWT	76.3

der Signifikanzvermerk des Vergleiches Lernbehinderte vs. Gymnasiasten der zweiten Stufe angegeben. Die Mittelwertsdifferenzen in FA, M, I, H, Ps und ges. agg. lassen sich reproduzieren. Die Differenzen in C, A und DAD sind nicht erneut signifikant.

Dasselbe zuvor unterschiedsstatistisch bestimmte Resultat zeigt sich auch bei korrelationsstatistischer Betrachtung, wenn die beiden Versionen des Kriteriums (Schultyp und Kurs) als korrelierbare Variablen aufgefaßt werden¹⁾. Die Versionen 1-3 des Sozialsyndroms korrelieren $r=.28/.26/.31$ mit dem dreistufigen Kriterium 'Schultyp' bzw. $r=.28/.25/.29$ mit dem neunstufig kodierten Kursbesuch. Alle Korrelationskoeffizienten sind 1 %-signifikant und über alle drei Gruppen ($N = 113$)²⁾ berechnet. Innerhalb der Förderstufenschüler ($A + BC$, $N = 78$) beträgt der Zusammenhang zwischen Sozialsyndrom und Schultyp bzw. Kurszugehörigkeit $r=.36/.34/.33$ (1 %-signifikant) und $r = .29/.26/.25$ (5 %-signifikant). Es ist festzustellen, daß durch das Persönlichkeitsmerkmal 'Sozialsyndrom' rund 10 % der Varianz des Schulerfolges erklärt werden kann.

Das Lehrerurteil, welches in Form dreier Versionen von Faktorwerten zur Parallelvalidierung des Sozialsyndroms gedient hat, kann hier zu einer weiteren Bestätigung der Testresultate herangezogen werden. Die Faktorwerte zum Beurteilungsgesichtspunkt "soziale Integriertheit, emotionale Stabilität" (Faktor I der 3-Faktorenlösung) unterscheiden die drei Schülergruppen höchstsignifikant in der zu erwartenden Richtung und Reihenfolge (siehe Tab. 38; vgl. Hypothese 19). Wird durch die 4-Faktorlösung aus dem Lehrerurteil der Aspekt "emotionale Belastbarkeit" isoliert, so zeigt sich, daß auch nach diesem Merkmal die Schülergruppen unterscheidbar sind. Stets werden die A-Schüler als die so-

(263)

-
- 1) Die statistischen Voraussetzungen für die hier berechneten Produkt-Moment-Korrelationen erfüllen die Kriterien nicht. Es zeigt sich jedoch wiederholt, daß die Ergebnisse gegen die rechnerische Bestimmungsmethode invariant sind.
 - 2) Hier und im Folgenden wird zur Einheitlichkeit mit der Stichprobe gearbeitet, für die Lehrerurteile zum Vergleich vorliegen.

ziel Integriertesten und emotional Stabilsten gesehen, was für die Lernbehinderten am wenigsten und für die BC-Schüler in mittlerem Maße gilt. Bezüglich des (ebenfalls in der 4-Faktorlösung isolierten) Aspektes "soziale Integriertheit" erfahren zwar die A-Schüler die ausgeprägteste Beurteilung, jedoch bilden die BC-Schüler das andere Extrem und die Lernbehinderten die mittlere Gruppe. In der untersten Beurteilungsdimension konzentrieren sich Items, deren Inhalt die soziale Stellung in der Klasse und besonders die Rolle und das Ansehen des Schülers in seiner peer-group betreffen. Bezüglich des Ansehens und der Beliebtheit von Schülern ist bekannt, daß diese wesentlich durch Leistungsmerkmale bestimmt sind (s. JANTZEN 1972). Innerhalb der Förderstufe, die auch das Bezugssystem der Lehrer bildete, die A- und BC-Schüler einstuften, sind A- und BC-Schüler nach Leistung und damit nach dem Grad des Akzeptiertseins deutlich verschiedene Gruppen, wie es im Lehrerurteil zur sozialen Integriertheit zum Ausdruck kommt. Die Lernbehinderten sind schulorganisatorisch und damit sozial aus dem Verband der altersgleichen Förderstufenschüler, die immerhin ein gemeinsamer Kernunterricht verbindet, ausgegliedert. Sie haben damit ein eigenes Bezugssystem zum Verleih sozialer Akzeptanz, wie es sich offensichtlich im neutralen Mittelpunkt der betreffenden (Sonderschul-)Lehrerurteile zeigt. Dem entspricht, daß die Lehrer lediglich beim Einschätzen der sozialen Integriertheit die schulische Bezugsgruppe des Pbn berücksichtigen. Bei allen tatsächlich unabhängig von der Bezugsgruppe treffbaren Einschätzungen, halten die Beurteiler einen "absoluten" Maßstab bei, gleichgültig ob ihre Beurteilungsobjekte sich aus einer oder zweien unserer Teilgruppen rekrutieren. Dies gilt - wie gezeigt wurde - auch für die Einschätzung des sozialen Hintergrundes der Pbn und wird sich auch für die Aggressivität bewahrheiten.

13.8.3. Unterschiede in der Aggressivität, erfaßt durch FHT und Lehrerurteil

Die in Hypothese 13) postulierte Verteilung der Aggressivität über drei Schulleistungsgruppen ist in dem erwarteten Sinne gegeben. Die höchsten Punktwerte für offene Aggressivität weisen die Sonderschüler auf, gefolgt von den BC-Schülern. Die A-Schüler sind demnach die am wenigsten offen aggressive Gruppe (siehe Tab. 39, 40.) Die geringfügigen Differenzen, die für indirekte Aggressivität zu Lasten der Lernbehinderten gehen, lassen sich nicht absichern. Werden die iA-Antworten den aggo-Werten zugezählt, so tragen sie dazu bei, daß sich auch für das gesamte Aggressionspotential ein hochsignifikanter Unterschied ergibt. Dieser ist zwar nur zwischen den beiden Extremgruppen auf dem 1%-Niveau verläßlich. Da sich aber die Irrtumswahrscheinlichkeiten der Mittelwertsunterschiede zwischen benachbarten Gruppen (A - BC; BC-Lbh) dem 5%-Niveau nähern, läßt sich wohl behaupten, daß mit geringerem Schulerfolg ein systematisch höheres Aggressionspotential angetroffen wird.

Das Lehrerurteil bestätigt dies (vgl. Hypothese 19). In zwei faktorisierten Versionen liegt die Lehrereinstufung auf der Skala "aggressiv-angepaßt" vor. Die Beurteiler beobachteten häufiger aggressive Akte bei Lernbehinderten als bei BC-Schülern und bei diesen häufiger als bei A-Schülern. So geht es aus der einfachen Varianzanalyse hervor, die eine 5%- bzw. 1%-signifikante Differenz zwischen den Lehrerbeurteilungen der drei Gruppen herausstellt. Die beiden Erhebungsinstrumente zur Aggressivität stimmten miteinander überein und kommen auch hier zu demselben Ergebnis. Nach dem Augenschein wäre sowohl aus den Lehrerurteilen wie aus den Testwerten zu entnehmen, daß die Differenz innerhalb der Förderstufenschüler geringer ist und daß die Lernbehinderten sich deutlicher von den BC-Schülern unterscheiden.

Nach der Abschätzung der Kovariation aus den Korrelationskoeffizienten zwischen aggo/ges.agg. und dem Schultyp bzw. Kurs lassen sich knapp 9% des Schulerfolges auf das Ausmaß des offen aggressiven Verhaltens zurückführen.

	Kurs	Schultyp
aggo	.29	.30
ges. agg.	.27	.27

Alle (Produkt-Moment-)Korrelationen sind 1 %-signifikant (N=113). Führen wir auch hier die Berechnung für die Förderstufe (N = 78) gesondert durch, so verschwindet mit den Lernbehinderten ein großer Teil der Varianz und die Korrelationen werden gering

	Kurs	Schultyp
aggo	.20 s	.19 ns
ges. agg.	.18	.14

13.8.4. Neurotizismussyndrom und Schulerfolg

Bei der Validierung der Faktorwerte, die die Aspekte Neurotizismus, Ängstlichkeit, gestörter Realitätsbezug erfassen, hatten sich Komplikationen ergeben, insofern die erwarteten Beziehungen sehr locker ausfielen und allenfalls die durchgängige Richtung der Zusammenhänge Schlüsse auf die Gültigkeit gestatteten. Aus den Voruntersuchungen konnte auch keine begründete Erwartung zur Verbindung mit dem Schulerfolg abgeleitet werden, so daß wir von der Null-Hypothese ausgehen müssen (siehe Hypothese 14). Die Analyse der Gruppendifferenzen vermag das Ausbleiben durchgängiger Beziehungen ein wenig zu erhellen. Im Gegensatz zu den vorher besprochenen Faktorwerten und Signierungen sind die Neurotizismusaspekte nicht monoton auf das Schulleistungskontinuum bezogen (siehe Tab. 38). Vielmehr liegen die Schülergruppen der Förderstufe dicht beieinander, wobei die A-Schüler mehr Neurotizismussymptome zeigen. Durch signifikant häufigere Neurotizismusindikatoren

setzen sich die Lernbehinderten von der Förderstufe ab. Dieses Profil gilt für die drei Versionen des Neurotizismusfaktors und für den isolierten Aspekt "gestörter Realitätsbezug". In dreien der vier Fälle stellt der H-Test beim simultanen Vergleich der drei Gruppen Signifikanz der Differenzen fest. Sie sind so zu lesen, daß sich die Lernbehinderten durch mehr Neurotizissymptome von der Förderstufe, insbesondere von den am wenigsten neurotisierten BC-Schülern abheben. Wie schon bei der Korrelation zum Lehrerurteil erweist sich die Version 2 des Faktors Neurotizismus als die stärkste, was das deutliche Herausstellen von Unterschieden anlangt. Hierin sind dem Neurotizismus und dem gestörten Realitätsbezug zugesprochene Signierungen von FHT und HIT in einem Faktorwert vereinigt. Wird der Aspekt "gestörter Realitätsbezug" in der 4-Faktorlösung ausgeblendet, so zeigt sich auf diesem ein immer noch 5 %-signifikanter Unterschied zu Lasten der Sonderschüler, während die in Faktor III verbliebenen Merkmale für Insuffizienzgefühle und Ängstlichkeit bei zwar erhaltenem Profilverlauf nicht mehr bedeutsam zu unterscheiden vermögen. Das bedeutet, daß die auf Faktor IV auftretenden Signierungen - hauptsächlich PV, mit einer Zweitladung At und mit geringerer Ladung iA - die Neurotizismusindikatoren wesentlich ergänzen, wenn es darum geht, Lernbehinderte von Schülern der Förderstufe zu unterscheiden.

Anhand der Mittelwertsunterschiede auf Signierungsebene ist der Profilverlauf den die Faktorwerte in Abhängigkeit vom Schülerfolg beschreiben, nachzuvollziehen (siehe Tab. 39, 40). Für krü, At und Ax (s) weisen Lernbehinderte die höchsten Werte auf, entsprechend für FA die niedrigsten (s). Ihre PV-Werte sind ähnlich hoch wie die der A-Schüler, die sich von den BC-Schülern deutlich abheben (s). Verallgemeinernd läßt sich sagen, daß die Sonderschüler in bedeutsamem Maße mehr Anzeichen psychischer Belastung aufweisen als Schüler der Förderstufe. Innerhalb der letzteren Gruppen scheinen die BC-Schüler über ein leichtes prae in Richtung psychischer Stabilität zu verfügen.

Korrelativ müßte sich zeigen, daß über die Gesamtgruppe die bivariate Meßwertverteilung durch Förderstufenschüler vs. Sonderschüler bestimmt wird, so daß stärkere Angstlichkeit, Insuffizienzgefühle und beeinträchtigter Realitätsbezug Schulversagen begünstigen. Tatsächlich läßt sich dieser Zusammenhang sichern. Die stärkste Version, die alle Neurotizismusindikatoren umfaßt, korreliert $r = -.27$ mit dem Schultyp und $r = -.22$ mit dem kodierten Kursbesuch (1 % bzw. 5 %-signifikant). Die beiden anderen Versionen korrelieren gleichsinnig aber insignifikant.

Innerhalb der Förderstufe sollten lt. Mittelwertsdifferenz die Neurotizismusanzeichen für eher bessere Schulleistung sprechen. Lediglich für die Version 3 des Neurotizismusfaktors (an dem nur HIT-Signierungen beteiligt sind) und den Faktor IV können Koeffizienten statistisch gesichert werden.

	Kurs	Schultyp	
Neurotizismus	.21 s	.22s	(N = 78)
Version 3			
gestörter Realitäts-			
bezug	.24 s	.19 ns	

Es liegt nahe, aus der Relation neurotischer Anzeichen zu drei Punkten des Schulerfolgskriteriums auf eine U-förmige Beziehung zu schließen. Hierzu reicht das vorliegende Material jedoch keineswegs aus. Besonders müßte geklärt werden, ob das was unter Neurotizismus zusammengefaßt wird, an beiden Eckpunkten der Schulerfolgsskala dasselbe ist. Daß obige Korrelationen überhaupt signifikant sind, ist hauptsächlich der Kategorie PV zuzuschreiben, die den einzigen signifikanten Vorsprung der A-Schüler vor den BC-Schülern ausmacht. Die Korrelationen verschwinden völlig, wenn PV nicht, wie in der Version 3, die nur aus HIT-Werten besteht, den Neurotizismusfaktor so weitgehend bestimmen kann. Somit ist der Unterschied innerhalb der Förderstufe nicht interpretierbar und es soll

damit sein B_ewenden haben bis die Betrachtung der Korrelation zu den Schulnoten einen neuen Gesichtspunkt aufwirft.

Die Ergebnisse zum Persönlichkeitsbereich Neurotizismus, Insuffizienzgefühle, gestörter Realitätsbezug sollen nur so weit gedeutet werden, daß vermutlich das Schulversagen der Lernbehinderten mit neurotischen Verhaltens- und Verarbeitungsweisen verbunden ist. An einem spezifisch hierauf bezogenen Lehrerurteil läßt sich dieser Schluß nicht verifizieren. Es wäre allenfalls zu verweisen auf die dem Neurotizismus nahestehenden Anteile des Lehrerurteils, die im Zusammenhang mit dem Sozialsyndrom genannt wurden. Die vorangestellte Null-Hypothese kann aufgrund der ermittelten Zahlen nicht zurückgewiesen werden. Sie wären jedoch hinreichende Begründung zur Formulierung der Alternativ-Hypothese für eine spätere Untersuchung.

13.8.5. Affektive Variablen und Schulnoten

Die Leistungsdifferenzierung, welche in drei markanten Punkten durch den Schultyp getroffen wurde, läßt sich durch die Schulnoten innerhalb der Teilgruppen in feinerem Maßstab fortsetzen. Die vorangestellte Frage ist: Gestatten dieselben affektiven Variablen, die die drei Teilgruppen unterscheiden, auch eine Leistungs- und Verhaltensvorhersage innerhalb der Schülergruppen (vgl. Hypothese 20).

Alle drei Versionen des Sozialsyndroms deuten innerhalb der A-Schüler auf gutes Betragen ($r = .26; .22; .26$ ns; KN/Version 1-3). Keinerlei Beziehung besteht zu den Leistungsnoten der A-Schüler. Weder KN noch LN stehen innerhalb der BC- oder der Sonderschüler mit dem Sozialsyndrom in Verbindung. Neben der Gruppendifferenzierung hat das Sozialsyndrom einen differentiellen Vorhersagewert allenfalls für das angepaßte Verhalten guter Schüler.

Offene Aggressivität sagt nur unter den BC-Schülern schlechte Leistungsnoten voraus ($r = .37s$), während sie ohne Belang für die Benotung der A-Schüler ist. Allenfalls besteht die Tendenz zu schlechter Verhaltensbenotung der aggressiveren Schüler sowohl innerhalb der BC- als auch der Sonderschülergruppe ($r = .15$ bzw. $.22$ ns). Es ist zu vermuten, daß offene Aggressivität eher innerhalb schwächerer Schülergruppen von Bedeutung für die Notengebung ist, wohingegen das Sozial-syndrom innerhalb guter Schüler mit der Benotung korrespondiert.

Das Neurotizismussyndrom ist unter den affektiven Variablen diejenige, die den engsten Bezug zur Schulleistung innerhalb der Teilgruppen aufweist. Die bei der Betrachtung der Mittelwertsunterschiede festgestellte Erhöhung von Neurotizismus an den Extremen der Schulleistungsskala (stärkere neurotische Tendenz der A- und Sonderschüler) bestätigt sich und setzt sich fort als gruppeninterne Korrelation zwischen neurotischer Tendenz und den Leistungsnoten. Unter den A-Schülern besteht ein schwacher Hinweis auf stärkere neurotische Tendenz bei besseren Leistungsnoten ($r = .26; .27; .27$ ns; Version 1-3/LN). Unter den Lernbehinderten deutet umgekehrt stärkere neurotische Tendenz auf schlechtere Leistungsnoten ($r = -.13$ ns/ $-.33s/- .33s$, LN, Version 1-3 von Faktor II; $r = -.39s$, LN, Faktor IV). Innerhalb der Gruppe von BC-Schülern mit den wenigsten Neurotizismusindikatoren besteht keine nennenswerte Tendenz. Ein relativ hoher Beitrag zur Prognose der Leistungsnoten wird von der indirekten Aggressivität geleistet (Gym: $r = -.21$ ns; lbh: $r = .36s$; vgl. hierzu Ergebnis der ersten Untersuchungsstufe, Kap. 8.5.3.). Demnach weisen die besten Schüler (der A-Kurse) und die schlechtesten Schüler (der Sonderschule) die meisten Anzeichen neurotischer Tendenz auf. Dies gilt genau gesagt dann, wenn neurotische Tendenz operationalisiert wird durch alle Indikatoren für Insuffizienzgefühle, Ängste, stärker beeinträchtigten Realitätsbezug (At, iA, PV, kr²), wie sie in den Faktorwerten des dritten Faktors der Version 2 allesamt enthalten sind. Es ist jedoch eine

qualitative Aufgliederung des Neurotizismuskomplexes geboten. Innerhalb der Lernbehinderten übernimmt der Faktor IV (gestörter Realitätsbezug) fast alle K_0 varianz mit den schlechten Schulnoten und die auf Faktor III (Neurotizismus, Ängstlichkeit) verbleibenden Merkmale sind dann ohne Bezug zu den Leistungsnoten. Innerhalb der A-Schüler jedoch wird die Kovariation der auf Faktor III verbleibenden Merkmale (nachdem "gestörter Realitätskontakt" ausgeblendet ist) mit den Leistungsnoten nicht gemindert.

Dies stützt die Vermutung, daß innerhalb der erfolgreichen Mittelschichtschüler und der schulversagenden Unterschichtschüler qualitativ unterschiedliche Varianten der neurotischen Tendenz gegeben sind. Sie über die hier angedeuteten differnten Qualitäten hinaus zu untersuchen, reicht die Präzision und der Umfang der diesbezüglich durch die eingesetzten Instrumente erhobenen Verhaltensstichprobe nicht aus.

13.9. Sozio-ökonomischer Hintergrund und emotionale Persönlichkeitsmerkmale der Schüler

Kapitel 13.8. stellte sozio-ökonomische und soziale Merkmale als vom Kriterium 'Schulerfolg' abhängige Variablen dar. Die Verbindungen zwischen den beiden Sätzen abhängiger Variablen darstellen heißt, die Dreiecksbeziehung von sozialer Herkunft - Persönlichkeit - Schulerfolg schließen. Die Ergebnisse sind weitgehend erschließbar aus dem bisher Berichteten. Einige Details und die Enge der Zusammenhänge sind dennoch von Interesse.

Die drei Versionen des Sozialsyndroms korreliert mit drei Arten von Faktorwerten aus dem Sozialfragebogen ergeben folgende Matrix von Produkt-Moment-Korrelationen

Sozialsyndrom	F I Wohnverhältnisse	FII Status, Lebensstandard	Generalfaktor- Status
Version 1	.10	.23 s	.23 s
Version 2	.09	.22 s	.21 s
Version 3	.16	.23 s	.28 ss

Wie Hypothese 17) voraussagte ist die affektive Variable 'Sozial- und Anpassungssyndrom' bei den Schülern am stärksten ausgeprägt, deren Sozialfragebogen die günstigsten sozialen und materiellen Umstände schildert, vice versa. Diese Korrelation mit dem Generalfaktor 'Status' ist indes vorwiegend dem Aspekt 'Status, Lebensstandard' zuzuschreiben, denn zum Faktor 'Wohnverhältnisse' errechnen sich keine signifikanten Korrelationen. Die sozio-ökonomischen Gesichtspunkte des Qualifikationsniveaus der Familienmitglieder, ihr Lebensstandard und der Beruf des Vaters stehen im engeren Zusammenhang mit dem affektiven Merkmal.

In den Teilstichproben fallen die Korrelationen der drei Versionen des Sozialsyndroms mit dem Generalfaktor in der Tendenz gleich aber niedriger und nicht signifikant aus.

A-Schüler : $r = -.08$
 BC-Schüler : $r = .16$ bis $.21$
 Lbh : $r = .16$ bis $.27$
 Förderst. : $r = .12$ bis $.15$

Die Berücksichtigung der Teilstichproben hinsichtlich der beiden Aspekte des Sozialfragebogens verbietet sich hier und in Folgenden, da das Aufspalten des g-Faktors auf zwei orthogonale Faktoren in Verbindung mit der Selektion von nach diesem g-Faktor differenten Teilgruppen zu einem Artefakt führt, das stets gegenläufige Korrelationen zu den beiden Aspekten des Sozialfragebogens hervorruft.

Gemäß Hypothese 16) ist die Aggressivität der Schüler am höchsten, deren Familien unter den ungünstigsten sozio-ökonomischen Bedingungen leben, vice versa. Bis zu 10 % der Varianz individueller Aggressivität sind aus den sozialen und materiellen Lebensumständen zu erklären.

	Wohnverhältnisse	Status, Lebens- standard	Generalfak- tor Status
aggr.	.31 ss	.09	.30 ss
res.aggr.	.30 ss	.13	.32 ss

Die Korrelation mit dem Generalfaktor geht jedoch nahezu vollständig auf den Aspekt 'Wohnverhältnisse' zurück. Die aggressivsten Schüler entstammen räumlich beengten Wohnungen, die von zu vielen Personen bewohnt werden und weniger Rückzugsmöglichkeiten und private Bereiche bieten. Es sei hier gegenübergestellt, daß die Aggressivität mit den physisch direkt erfahrbaren räumlichen Verhältnissen korreliert, nicht jedoch das Sozial- und Anpassungssyndrom. Dieses steht im engeren Bezug zu Merkmalen der Qualifikation und des Lebensstandards. Innerhalb der Teilgruppen stehen die Aggressionsantworten im gleichsinnigen aber insignifikant niedrigeren Konnex zum Generalfaktor.

In ähnlicher Weise wie die Aggressivität ist auch der Komplex der unter Neurotizismus subsumierten Signierungen zum Aspekt 'Wohnverhältnisse' korreliert, ebenfalls ohne ähnlich eng mit 'Status, Lebensstandard' in Beziehung zu stehen.

Neurotische Tendenz	Wohnverhält- nisse	Status, Lebensstan- dard	Generalfaktor- Status
Version 1	-.16	-.13	-.21 s
Version 2	-.32 ss	-.18	-.36 ss
Version 3	-.23 s	-.13	-.26 ss
gestörter Realitätsbezug	-.27 ss	-.10	-.27 ss

(Produkt-Moment-Korrelationen, N = 113).

Die Koeffizienten belegen die Tendenz, daß Schüler aus ungünstigen sozialen und materiellen Verhältnissen, besonders aus einschränkenden Wohnverhältnissen, durch Insuffizienzgefühle, Ängstlichkeit und beeinträchtigten Realitätsbezug stärker psychisch belastet sind. Die über die Gesamtstichprobe bestehende Korrelation der sozialen und der neurotischen Merkmale wird hauptsächlich durch die Lernbehinderten bedingt, die sich sozial (besonders 'Wohnverhältnisse') wie auch in Hinblick auf Neurotizismus von den Schülern der Förderstufe abheben. Während die Korrelationen für die Schüler der Förder-

stufe nicht nennenswert sind, erreicht die Beziehung von neurotischer Tendenz und widrigen sozialen und materiellen Faktoren bei den Lernbehinderten eine beachtliche Höhe, obwohl diese nach beiden Variablen "Extremgruppe" sind.

$r = -.36$ s (neurotische Tendenz, Version 1-3/General-
 $r = -.45$ ss faktor, N = 35 Lbh)
 $r = -.41$ s

Die beiden Gesichtspunkte des Sozialfragebogens scheinen hier gleichwertig. Die Sonderschüler, deren Väter die niedrigste Berufsqualifikation haben, bei denen die meisten Personen in den wenigsten Zimmern leben, deren Lebensstandard am niedrigsten ist, kurz: die unter den depraviertesten Umständen leben, sind auch in ihrer affektiven Funktionsfähigkeit und emotionalen Stabilität am stärksten geschädigt.

Im Gegensatz zur zweiseitigen Fragestellung (vgl. Hypothese 18) läge nun doch ein Argument vor, künftig mit einseitig präzisierter Fragestellung zu arbeiten.

Ergebnis durch diese Mängel belastet ist, so kann man wohl doch davon ausgehen, daß Sonderschüler nach den affektiven Eigenschaften Aggressivität, neurotische Tendenz und Sozial-, Anpassungssyndrom gegenüber Normalschülern heterogener sind.

13.11 Multiple Korrelationen mit den affektiven Variablen als Prädiktoren

Wenn hier zum Abschluß des Ergebnisteils multiple Korrelationskoeffizienten aufgeführt werden, so kann es angesichts der nur mit Einschränkungen gegebenen statistischen Voraussetzungen (gemeint sind die schiefen Verteilungen von ges. agg und Kurs, sowie die dreistufige Gleichverteilung von Schultyp) nur darum gehen, durch eine grobe Schätzung ein Bild davon zu machen, in welcher Größenordnung sich der Varianzanteil von Schulerfolg bzw. sozio-ökonomischen Bedingungen bewegt, der von emotionalen Persönlichkeitsmerkmalen erfaßt wird. Als Prädiktorvariablen werden 'gesamte Aggressivität' und die drei Faktoren der HIT, Version 3, verwendet. Ihre Beta-Gewichte und die Reihenfolge ihrer Berücksichtigung entsprechen der Höhe ihrer Korrelation mit dem jeweiligen Kriterium (siehe Tabelle 41, verwendetes Programm REGRAM).

Tabelle 41

Multiple Korrelationen der affektiven Persönlichkeitsvariablen mit den Kriterien Schultyp, Kurs und Generalfaktor Status. (N = 113).

Kriterium	R	Prädiktoren	Beta-Gewichte
Kurs	.29	Soz.Synd.	-.26
	.37	" + ges.agg.	.22
	.38	" " +Form-Fb	.08
	.39	" " +Neurot.	-.08
Schultyp	.31	Soz.Synd.	-.28
	.39	" + ges.agg.	.20
	.40	" " +Neurot.	-.12
	.42	" " +Form-Fb	.11
General-faktor Status	.32	ges.agg	.23
	.39	" +Soz.Synd.	-.24
	.45	" " +Neurot.	-.23
	.47	" " +Form-Fb	.14

Sozial- und Anpassungssyndrom und Aggressivität leisten in dieser Reihenfolge die höchsten Beiträge zur Prognose der Schulerfolgskriterien. Das Einbeziehen der Faktoren 'form- vs. farbdeterminierte Deutung' und Neurotizismus können die Vorhersagen nicht erheblich verbessern. Beim Prädizieren der sozio-ökonomischen Situation der Familie des Schülers erbringt neben Aggressivität und Sozialsyndrom die neurotische Tendenz eine nennenswerte Verbesserung.

Es erschien wenig sinnvoll, die sozialen Merkmale in Modelle der multiplen Korrelation einzubeziehen, da sie wegen der hohen Korrelation mit den Schulerfolgskriterien den erheblich größten Teil der Vorhersage leisten würden, und das Gewicht der affektiven Variablen, die zudem mit den sozio-ökonomischen Variablen korreliert sind, dabei vermutlich gering ausfielen. Das Abschätzen der relativen Bedeutung die soziale, affektive und intellektuelle Merkmale für den Schulerfolg haben, ist der nun folgenden Diskussion vorbehalten.

14. DISKUSSION - INTERPRETATION

14.1. Die relative Bedeutung sozialer, intellektueller und affektiver Merkmale für den Schulerfolg

An den Schluß des Ergebnisteils anknüpfend wird die Diskussion über den relativen Beitrag verschiedener Prädiktoren des Schulerfolges aufgegriffen. Im Gegensatz zu unserer Versuchsanordnung wird dabei der Schulerfolg als das zu präzisierende, abhängige Merkmal gesehen.

Werden intellektuelle, sozio-ökonomische und affektive Variablen als Prädiktoren des Schulerfolgs verglichen, so ist von vornherein zu konzedieren, daß den affektiven Variablen das geringste Gewicht zukommt. Zwar werden die affektiven Merkmale auf den Plan gerufen, wenn Intelligenzmerkmale einen großen Teil der Schulerfolgsvarianz unaufgeklärt lassen; einen höheren Varianzanteil als diese erfassen sie sicherlich nicht. Ähnlich leicht fällt die Entscheidung nicht für den Vergleich Intelligenzvariablen vs. Prädiktoren sozio-ökonomischer Provenienz. Die hierzu gefundenen Koeffizienten (in der Größenordnung $r = .32/.56/.65/.84$; erste und dritte Untersuchungsstufe) liegen im Bereich dessen, womit man bei der Prognose von Schulerfolg durch Intelligenzvariablen zu rechnen hat. Einer Übersicht von LÖSCHENKOHL (1973) zufolge werden hierzu Korrelationen zwischen $r = .24$ bis $.895$ berichtet. Für die häufigste und typische Zahl zum Zusammenhang von Intelligenz und Schulleistung wird $r = .50$ gehalten (siehe SIMONS, 1969, S. 308). Wenn auch diese Fragestellung meist an homogenen als den von uns verwendeten Schülergruppen untersucht wird, so kommen jedoch auch die Untersuchungen mit erheblicher Streubreite des IQ (etwa 67-127 wie bei FIPPINGER 1966) zu nicht höheren Korrelationen mit objektiven Schulleistungstests und Lehrerurteilen (bei FIPPINGER $r = .32$ bis $.55$). Bei BEER und Mitarbeitern (1960, zit. n. LÖSCHENKOHL 1973, S. 146) streut der IQ gar von 66 bis 142 und der BTS korreliert mit der Schulleistung $r = .44$. Die breite Schulleistungstreuung

unserer Stichprobe scheint also nicht das entscheidende Argument für den hohen Vorhersagewert der sozio-ökonomischen Prädiktoren zu sein. Auch ohne die Beteiligung von Schulversagern stellte sich bei TENT (1969 s.S. 152) an Schülern der auch hier verwendeten Altersgruppe heraus, daß die soziale Herkunft signifikant höher mit dem Besuch weiterführender Schulen korreliert als die über den LPS-HORN erfaßte Eignung. Es sei auch erinnert an das Untersuchungsdetail der ersten Stufe, das den hohen Vorhersagewert sozialer und materieller Merkmale an eng benachbarten Schulerfolgsgraden herausstellte. So könnte mit guten Argumenten die Position vertreten werden, sozio-ökonomische Faktoren seien den Intelligenzvariablen ebenbürtige Prädiktoren des Schulerfolges. Wer eine konsequente Haltung zur Entscheidungstheorie und zu Nutzen-Kosten-Überlegungen bei der Prognostik hat (vgl. CRONBACH und GLESER 1965), wird den Kostennachteil fraglos den Intelligenzvariablen zusprechen. Die Argumentation soll jedoch in eine andere Richtung führen. Denn ein wesentlicher Punkt liegt offensichtlich in der differentiellen Validität der sozio-ökonomischen Prädiktoren. Ihr hoher Vorhersagewert gilt in stärkerem Maße für Populationen, die sozial und nach dem Schulerfolg ungünstiger dastehen. Es gab größere und häufigere Unterscheidungen zwischen Lernbehinderten und BC-Schülern als zwischen BC- und A-Schülern, und auch die zuvor verglichenen Haupt- und Sonderschüler waren als sozial- und leistungsschwache Gruppen bezeichnet worden. Einiges spricht dafür, daß oberhalb bestimmter Schwellen die materiellen Merkmale ihre prognostische Relevanz einbüßen. 'Ein Bett für sich vs. kein Bett für sich' ist für die Arbeits- und Lernfähigkeit eines Schülers eine bedeutendere Unterscheidung als 'ein Zimmer für sich vs. zwei Zimmer für sich'. Während sehr hautnahe und handfeste, besonders räumliche Verhältnisse Schulversagen vorhersehen helfen, tritt ihre Bedeutung bei der Unterschei-

dung von Schulerfolgsgraden auf höherem Leistungsniveau zugunsten von Fragen des kulturellen Klimas und des Ausbildungsniveaus in der Familie zurück. Vermutlich gibt es auch eine Schwelle, jenseit derer alle sozio-ökonomischen und sozio-kulturellen Indikatoren für die Leistungsvorhersage irrelevant werden, wie sie ja in dieser Hinsicht ähnlich für den IQ besteht.

Die Klientel der Grund- und Hauptschule wie auch der Sfl fällt jedoch in den Bereich der hohen Gültigkeit und Schulleistungsrelevanz sozialer und materieller Gegebenheiten, und die Pädagogik dieser Schulzweige sollte ein mindestens ebenso ernst zu nehmendes Faktum darin sehen, wie in der Begabung ihrer Schüler.

Wie wichtig sollten die emotionalen Qualitäten der Schüler genommen werden? Die im Mittelwertsvergleich gut absicherbaren Differenzen der affektiven Variablen zwischen den Schulerfolgsgraden stellen als Korrelationen "deutliche, aber niedrige Zusammenhänge" dar. Die Kombination und Gewichtung der emotionalen Merkmale führt bis zu "mäßigen, substantiellen Zusammenhängen" (vgl. GUILFORD 1956, S. 145). Im Blick auf die Schulerfolgsvorhersage sind diese Korrelationen gering einzuschätzen. Die 10-15% Varianz des Kriteriums, die hier erfaßt werden, sind sicherlich nicht den durch Intelligenzmerkmale erfaßten Anteilen hinzuzurechnen, sondern zu einem Teil bereits darin enthalten; sie steuern damit wenig neue Information zur Vorhersage bei. Die Überschneidung war ja auch eine Voraussetzung dieser Untersuchung. Die Hinzunahme von Variablen der Leistungsmotivation z.B., die schwach positiv mit der Schulleistung korrelieren, führt zu keiner wesentlichen Verbesserung der Vorhersage, wenn diese bereits durch Intelligenzvariablen besorgt wird (TENT, 1969, S. 138, 135). TENT zeigt hingegen, daß die Verbesserung der Vorhersage von Schulerfolg, wie sie durch Intelligenzvariablen allein möglich ist, durch Maßnahmen auf seiten der Prädiktoren

nicht verbessert werden kann, da durch diese bereits alle unter den gegebenen Umständen voraussagbare Varianz des Kriteriums Schulerfolg repräsentiert wird. Wenn dieser Sachverhalt auch auf die Gegebenheiten unserer Untersuchung übertragbar ist, so heißt es, daß die affektiven Variablen nicht (nur) Schulerfolg erfassen, sondern (auch) Varianz der Variablen Intelligenz aufklären. Zur Verschränkung von Intelligenzvariablen mit affektiven - dort motivationalen - Merkmalen verweist TENT (1969 S. 139) auf 11-12% Varianz des LPS-HORN, die durch Leistungsmotivation erklärt sind und auf CHRISTIANSEN (zit. n. TENT s.o.), der einen generalen Intelligenzfaktor im Sinne eines Motivationskonstruktes interpretiert. Es braucht daher unter dem Gesichtspunkt der Leistungsvorhersage nicht weiter diskutiert zu werden, ob es intelligenzunabhängige und trotzdem schulleistungsrelevante Persönlichkeitsmerkmale gibt. Auch SIHONS (1969), der sich zunächst viel von der Beachtung affektiver Merkmale der Schülerpersönlichkeit zur Aufklärung der von Intelligenztests offengelassenen Varianz verspricht, verlegt die Bedeutung der affektiven Merkmale in die Erklärung von Einzelfällen schulischen Erfolges oder Versagens und fordert angesichts des immer noch hohen Zufallcharakters von Leistungsprognosen ähnlich TENT schulorganisatorische Konsequenzen.

Somit erhielten Forschungsergebnisse über schulleistungskorrelierte affektive Merkmale statt der Vorhersagerelevanz die Bedeutung, Schulerfolg nicht nur in Termini von Begabung, sondern auch in der Sprache nicht-intellektueller, affektiver und sozialer Merkmale zu beschreiben und zu erklären, um dabei möglicherweise Erklärungsbahnen zu erkennen, die der konventionell gehandhabte Intelligenzbegriff verdeckt.

Verglichen mit Studien zur erwartungswidrigen Minderleistung von Schülern ist die Anordnung dieser Untersuchung weniger

differenziert, da die Intelligenz der unterschiedlich leistungsfähigen Schüler nicht kontrolliert wird. Sie zeigt lediglich, daß unterschiedliche Schulerfolgs- und Intelligenzgrade mit unterschiedlich ausgeprägten "Persönlichkeits"-eigenschaften der Schüler parallel gehen und leistet damit einen Beitrag zur Erkundung der regulären Zusammenhänge und nicht der Ausnahmen. Für zwei affektive Variablen kann eine erhebliche Regelmäßigkeit, wenn auch nicht Enge des Zusammenhanges nachgewiesen werden. Der Ertrag der underachievement-Forschung wird von SIMONS (1969, S. 313 f) als noch uneinheitlich und nicht unwidersprochen eingeschätzt. Orientiert an WEINERT (1965, s. oben) führt er jedoch folgenden Katalog von Begleitsymptomen der underachiever an:

- 1) am schulischen Erfolg weniger interessiert,
- 2) den Lehrern sowie jeder Autorität gegenüber negativer eingestellt,
- 3) allgemein schlechter angepaßt,
- 4) bei Mitschülern weniger angesehen und beliebt,
- 5) geringeres Selbstwertgefühl und weniger Zutrauen zu sich selbst,
- 6) stärkere Ablehnung durch die Eltern (vgl. WEINERT 1965, S. 22 f; SIMONS 1969, S. 314).

Diese Merkmale gelten nach den Erfahrungen dieser Untersuchung ebenso für diejenigen Schüler, die rechtens, d.h. bei tatsächlich verminderter Intelligenz in der Grundschule versagen; sie scheinen nicht spezifisch für Schüler, deren Intelligenz für erfolgreiche Mitarbeit alle Voraussetzungen bietet:

- zu 1) und 2) vgl. REINARTZ 1959 s. oben; Lernbehinderte erwähnen die Schule häufiger im emotional negativ getönten Kontext.
zu 3) vergleiche die Ergebnisse zum Sozial- und Anpassungssyndrom sowie Faktor II des Lehrerurteils (aggressiv vs. angepaßt).
zu 4) vergleiche die Ergebnisse zum Sozialsyndrom und zum

Faktor I des Lehrerfragebogens.

zu 5) verlässliche Ergebnisse und Interpretation des Neurotizismussyndroms sowie Faktor IV des Lehrerurteils

zu 6) Eine Vergleichsuntersuchung von Lernbehinderten und "schlechten Volksschülern", die auch den Erziehungsstil der Eltern prüft, findet ein höheres Maß an Strenge bei den Eltern der manifesten Schulversager (JANTZEN und PROBST unv.)

Nicht nur Underachiever kommen aus sozial ungünstigeren Verhältnissen (siehe WEINERT 1965), sondern auch die normalen Schulversager.

Die in unserer Untersuchung herauspräparierten Persönlichkeitsmerkmale sind also integrierbar in ein Persönlichkeitsbild, das eine allgemeinere emotionale Charakterisierung des Schulversagers leistet, sei er dies bei hinreichender oder ungenügender Intelligenz.

Die Absicht der Leistungsvorhersage hat dazu geführt, daß vermehrt Untersuchungen durchgeführt wurden, die die Bedeutung affektiver Merkmale bei konstantgehaltener Intelligenz prüften, bevor der für die Leistungsprognose weniger interessante Regelfall der Verknüpfung von Schulerfolg und affektiven Merkmalen bei kovariierender Intelligenz systematisch erforscht ist. Wenn es an dem ist, daß das "Underachiever-Syndrom" ein allgemeineres "schlechte-Schüler-Syndrom" ist, so dürfte es nicht mehr als explikatives Konstrukt für erwartungswidriges Schulversagen genommen werden.

Bei der Einweisung in die Sonderschule und bei der Selektion für weiterführende Schulen soll die Begabung die entscheidende Rolle spielen. Dennoch wird in beiden Fällen keineswegs selten explizit oder implizit entgegengesetzt der Bildungsbegabung entschieden. Es bleiben viele nach der Intelligenz

geeignete (Unterschicht-)Kinder in der Volksschule; ungeeignete (Mittelschicht-)Schüler besuchen das Gymnasium (TENT 1969). In der Grundschule verbleiben Schüler, die nach ihrem IQ oder ihren Schulnoten (!) bei konsequenter Handhabung dieser Kriterien in die Sfl zu überweisen wären, während andere Schüler überwiesen werden, deren IQ oder Schulnoten für den Besuch der Grundschule hinreichen (siehe FUNKE 1972 hinsichtlich der Schulnoten; vgl. KLAUER 1964, BLEIDICK 1968, SCHMALOHR 1971 in Bezug auf die Intelligenz!). Der demgegenüber beträchtliche Zusammenhang von Schulbesuch mit sozio-ökonomischen Faktoren läßt den Verdacht zu, daß der konkrete Schüler nicht unbedingt die bedeutsamste Beobachtungseinheit ist, sondern seine Familie und ihre sozialen Verhältnisse. Hierfür spricht sehr deutlich die von TENT vorgewiesene engere Korrelation von Vaterberuf (als familiäres bzw. soziales Merkmal) und Schulbesuch, verglichen mit der signifikant weniger engen Korrelation zwischen Intelligenz (als individuelles Merkmal) und dem Schulbesuch (TENT 1969 S. 152 s.o.). Wenn eine enge Verbindung zwischen dem Sozialstatus der Familie und der Art der besuchten Schule über den Kopf des Schülers hinweg und z.T. ohne Achtung seiner Persönlichkeitsmerkmale besteht, setzt dies der Vorhersagekraft individuell erfaßter Eigenschaften, seien sie intellektuell oder emotional, gewisse Grenzen. Aus dieser Argumentation und bekannten Ergebnissen folgt, daß die soziale Herkunft enger mit dem Schulbesuch korreliert als mit der gemessenen Intelligenz.

14.2. Zum Befindungsverhältnis von emotionalen Eigenschaften und Schulerfolg

Wenn auch die vorangegangene Diskussion die Bedeutung individueller Eigenschaften des Schülers im Hinblick auf seine Schullaufbahn einschränkt, und zuvor unter Prädiktionsgesichtspunkten das geringere Gewicht affektiver Merkmale

deutlich wurde, so liegt dadurch nicht gemindert das Faktum eines systematischen Zusammenhanges individueller Merkmale mit dem Schulbesuch vor und ist auf seine Kausalität hin zu diskutieren.

Interessanterweise wird das Bedingungs-Wirkungsverhältnis offener diskutiert, wenn es um affektive Variablen und den Schulerfolg geht, als wenn es sich um Intelligenz und Schulleistung handelt. Man geht selbstverständlicher davon aus, daß die Intelligenz den Schulerfolg bedingt, konzidiert aber bereitwillig, daß die Erfolgs- oder Mißerfolgserfahrungen in der Schule auf die "Persönlichkeits"entwicklung einwirken (siehe SEITZ 1971, S. 308). So gehört es zum festen Bestand heilpädagogischen Denkens, daß die Frustration durch Leistungsversagen in der Grundschule persönlichkeitsändernd wirkt und regressive, resignative oder aggressive Eigenschaften zeitigt. (siehe PFEIFFER 1972, vgl. KASZTANTOWICZ 1966). Ähnlich kann die negative Korrelation von Intelligenz und Neurotizismus damit erklärt werden, daß niedrige Intelligenz zu einer Ansammlung nicht erzielter Bedürfnisbefriedigungen führt (CASTELL und SCHEIER 1961, S. 68). Diesen Erklärungsansätzen würden sich unsere Daten zur höheren Aggressivität und (mit Vorbehalt) stärkeren neurotischen Tendenz der Schulversager zunächst fügen. Dementgegen gehen SARASON und Mitarbeiter (1971, S. 301 ff) davon aus, daß Ängstlichkeit von Schulkindern eine primär vorhandene sich leistungsmindernd auswirkende Disposition darstellt. Verallgemeinernd besagen die Erklärungen, daß sowohl eine Verhaltensauffälligkeit als Folge schlechter Lernleistungen auftreten kann, wie auch der umgekehrte Fall möglich ist. Die hier vorgelegten Ergebnisse weisen jedoch über den Bedingungsrahmen Schule hinaus und schlagen vor, die Interpretation zu favorisieren, die in den Eigenschaften der Lernbehinderten aggressiv, neurotisch, unangepaßt keine rezenten Erscheinungen sieht, wie sie das Schulversagen ja nur herstellen könnte. Indem diese Merkmale

gleichzeitig in der Abhängigkeit von negativen sozio-ökonomischen Bedingungen auftreten (die nicht die Folge vom Schulversagen des Kindes sein können), und dieser Zusammenhang nach dem Augenschein enger aussieht als der mit dem Schulerfolg, wird nahegelegt, die beim Schüler diagnostizierten affektiven Merkmale auf vor-schulische Determination zurückzuführen. Darüber hinaus sprechen die Korrelativen von neurotischer Tendenz und Aggressivität mit ungünstigen Wohnverhältnissen neben der Korrelation von Angepaßtheit mit Qualifikation und Lebensstandard dafür, die Genese dieser Eigenschaften differentiellen Aspekten des sozio-ökonomischen Hintergrundes zuzuordnen.

Es wird hier nicht in Abrede gestellt, sondern im Gegenteil bekräftigt, daß die vom Schüler mitgebrachten Dispositionen in die Interaktion mit den sozialpsychologischen und unterrichtlichen Gegebenheiten der Schule treten und hierbei spezifische Ausformungen erfahren. So dürften insbesondere die Objekte, auf die die Verhaltenswahrscheinlichkeiten sich richten, geprägt werden: Ängstlichkeit manifestiert sich als Schul- und Prüfungsangst; Insuffizienzgefühle machen sich am Gefühl des Nicht-Könnens angesichts des Umganges mit Zahlen und Buchstaben fest; Unangepaßtheit tritt gegenüber den Verhaltensanforderungen des Schulbetriebes und Unterrichtes auf; Aggressivität richtet sich gegen Mitschüler und Lehrer. Die Bedeutung der Schule für die Ausformung der Verhaltensdispositionen der Schüler muß auch mit dem Argument rekonstruiert werden, daß der Mittelschstandscharakter auch der Grundschule der primären Sozialisation von Arbeiterkindern zuwiderläuft und die Manifestation der eingebrachten Dispositionen forciert.

Der Prozeß, den die angehenden Lernbehinderten in der Grundschule durchlaufen, führt nicht zu einem einheitlichen Per-

sönlichkeitsbild der Schüler. Die Bezeichnung Lernbehinderter sagt nicht positiv, was die offensichtliche Definition ex negativo 'Schulversager' offen läßt. In keiner Schülergruppe ist die Heterogenität bezüglich der emotionalen Eigenschaften so groß, wie bei den Lernbehinderten, die zwar im Mittel aggressiver, unangepaßter und tendenziell neurotischer sind; es reicht jedoch die Streubreite dieser Merkmale, ähnlich der der Intelligenz weit in den Bereich der Normalschüler hinein. Ein Teil der Lernbehinderten ist also normal intelligent, oder angepaßt oder frei von Aggressivität und Anzeichen für Neurotizismus. Offenkundig ist es der Sonderschulpädagogik bislang nicht gelungen, "durch ein geeignetes und einheitliches Aufnahmeverfahren eine möglichst homogene hilfsschulspezifische Schülerschaft aus den Volksschulen auszusondern", wie es einmal ihre erklärte Absicht war (MYSCHKER 1969, S. 97). Das vielleicht einzige spezifische und allen Lernbehinderten gemeinsame ist ihre soziale Herkunft¹⁾ und der Umstand, daß sie in dieser oder jener Weise in der Grundschule ihre Mitschüler beim Lernen behindert haben.

Die Heterogenität der Schülerpersönlichkeiten Lernbehinderter beleuchtet also auch von der Seite der affektiven Merkmale her die Sammelbeckenfunktion der Sonderschule. Der Gedanke der Manifestation von Verhaltensdispositionen schlechter Schüler in der Grundschule wird nun noch in den Einflußbereich der Sonderschule verfolgt. Die relative Konstanz der Persönlichkeitsmerkmale der schlechten Schüler, der Schulversager und der Lernbehinderten, ist zu erschließen aus der Einheitlichkeit der Symptome, die u.a. SEITZ

¹⁾Eine Einschränkung mit "fast" ist hier kaum noch vonnöten. L. WITTMANN mußte die Populationen von acht Sonderschulen durchforschen, um eine Gruppe von 40 Lernbehinderten, die definitiv der Mittelschicht entstammen, zu finden. Von 15 Mittelschichtkindern kann man also keineswegs absehen.

und Mitarbeiter, KEMMLER (1967) und diese Untersuchung herausgestellt haben. Auch JANTZEN geht von der Ähnlichkeit der mit diesen Ausdrücken bezeichneten Schülerbilder aus: "Schüler, die in ihrer schulischen Leistungsfähigkeit oder in ihrem schulischen Wohlverhalten beeinträchtigt sind, sind heute Volksschüler und morgen Sonderschüler, ohne daß sich das Produkt ihres Sozialisationsprozesses, ihr Verhalten, ihre Persönlichkeit von heute auf morgen verändert hätte" (JANTZEN 1973, S. 164). Diese Persönlichkeiten zu rehabilitieren und zu heilen ist der Sonderschule zur Aufgabe gesetzt. Es häufen sich hingegen die Belege, daß auch die SfL die Verfestigung von Defiziten und devianten Merkmalen betreibt. Es konnte kein Beleg für die Förderung der Intelligenz von Lernbehinderten durch die Sonderbeschulung gefunden werden (BASLER 1972, BASLER und BASLER 1973). Auch im affektiven Bereich läßt sich in Abhängigkeit von der Dauer des Sonderschulbesuchs kein Abbau aggressiver und neurotischer Symptome feststellen (erfaßt mit den FHT-Kategorien agg, krü/N; METZ 1973). Demnach bedeutet - soweit die Schullaufbahn überblickt wird - die Periode des Sonderschulbesuches einen relativen, stabilen Zustand in der Persönlichkeitsentwicklung des Schulversagers, wenn aus diesen Ergebnissen auf die die emotionalen und intellektuellen Merkmale verfestigende Wirkung der SfL geschlossen werden darf.

Es steht noch aus, die Genese der Persönlichkeitsmerkmale von Schulversagern, die soeben im schulischen Rahmen betrachtet wurde, in die Bedingungen der primären Sozialisation zurückzuverfolgen, Bedingungen, die in dieser Untersuchung in Termini sozialer und materieller Gegebenheiten definiert waren.

14.3. Merkmale der Schülerpersönlichkeit auf dem Hintergrund sozio-ökonomischer Bedingungen der Familie

Mit der Prognose individueller, psychischer Merkmale - seien sie Schulerfolg oder emotionale Eigenschaften - durch Information über von sozio-ökonomischen Existenzbedingungen ihrer Träger werden diese Sachverhalte ohne unmittelbar zu erkennende Verbindung einander gegenübergestellt. "Wir können in vielen Fällen einen Menschen beschreiben, ohne ihn überhaupt zu untersuchen, wenn wir den Charakter der Welt, in der er lebt kennen" (GUTHRIE 1944, zit. n. GRAUMANN 1960, S. 108). GUTHRIE kritisiert, daß die Persönlichkeitspsychologie bis dato alle möglichen "vagen Qualitäten" des Menschen benannte, aber ganz banale Information wie Beruf, Ausbildung, Erfahrungen, Umwelt verachtet habe. Die Zusammenstellung des Sozialfragebogens war von der Vorstellung geleitet, die Information materieller und möglichst objektivierbarer Daten zu erfassen, was nicht konsequent durchgeführt wurde. Wenn auch diese Sichtweise ein Fortschritt ist gegenüber Auffassungen, die Individuum und Persönlichkeit losgelöst und unabhängig von allen umgebenden Bedingungen sehen, so wird doch in Prognosen psychischer Merkmale aufgrund äußerer Indikatoren nicht die endgültige Beantwortung der Fragestellung gesehen. Zunächst schien es notwendig, mit der Variablen 'sozio-ökonomischer Hintergrund' so zu verfahren, wie es mit Variablen in psychologischen Untersuchungen üblich ist. Bei allen quantifizierten Merkmalen macht man sich die Mühe, sie durch eine ganze Serie von Items und nicht durch ein einziges oder einige wenige zu messen. Wird hingegen der SES in psychologischen Untersuchungen kontrolliert, stützt sich dies meist auf die einzige Angabe des Vaterberufs. Es ist dann nicht verwunderlich, wenn auch gut eingeführte Variablen wie z.B. der IQ nicht höher als $r = .30 - .40$ mit dem SES korrelieren. Aber auch die detaillierte Deskription sozialer und ökonomischer Merk-

male mit u.U. engen statistischen Korrelationen zu psychischen, individuell erfaßten Merkmalen sollte nur den Rahmen spannen, der durch die Benennung dazwischentreten- der Prozesse menschlicher Arbeit, Interaktion und Wahrnehmung auszufüllen ist. Diese intervenierenden Variablen gehören nicht in die black box, sondern in den Brennpunkt der Fragestellung, wie sich sozio-ökonomisch definierte Existenzbedingungen in psychische Strukturen transformieren. Angesichts dieser Fragestellung mutet der hier verwendete Fragenkatalog unbeholfen und grobschlächtig an. Die Statik und Starrheit des erfaßten Zustandes ist mit dem Hinweis auf die notwendig fixierenden Momentaufnahmen empirischer Faktenerhebung (vgl. HIEBSCH 1968, S. 120) nicht befriedigend entschuldigt. Insbesondere ist der Mangel an Fragen nach Arbeitsbedingungen und dynamischen sozialen Momenten wie Deklassierung, Aufwärtsstreben oder Verproletarisierung zu beklagen.

Manche Autoren lösen das doppelte Problem, hinreichend enge statistische Beziehungen zwischen sozialen und psychischen Merkmalen vorzuweisen, die gleichzeitig explikativ sind, dadurch, daß sie in die Prädiktoren Merkmale aufnehmen, die in unserem Verständnis bereits intervenierende Prozesse sind. So charakterisiert TRUDEWIND (1972¹) die außerschulische Umwelt des Kindes durch materielle Angaben wie Wohnungsgröße, Zahl der Zimmer u.ä. aber ebenso z.B. durch Häufigkeit und Qualität der Eltern-Kind-Interaktionen. Seine achtzehn jeweils durch mehrere Einzelheiten definierten Prädiktoren korrelieren optimal gewichtet und kombiniert $R = .67$ mit dem Hamburg-West-Yorkshire-IQ von 76 Viertklässlern. Eine ähnliche Vermischung von materiellen Rahmenbedingungen und psychologischen Prozeßvariablen (Zu-

1) Zitiert nach Funkkolleg Pädagogische Psychologie, Studienbeilage 3, S. 54. Bolte Weinheim 1972.

stand der sanitären Anlagen im Wohnviertel / Unterhaltung des Kindes bei Tisch) unterläuft DEUTSCH bei der Bestimmung eines "Deprivationsindex" (DEUTSCH 1967). MARJORIBANKS (1972) hält soziologische und psychologische Variablen, die er zur Vorhersage von Primärfaktoren der Intelligenz benutzt, säuberlich auseinander (Beruf, Wohnungsgröße / diverse Leistungsanforderungen der Eltern an das Kind) und berechnet engere Korrelationen zwischen den beiden Sätzen psychologischer Variablen, als zwischen soziologischen und psychologischen. Mit diesem Ergebnis zur relativen Enge der Zusammenhänge dürfte zu rechnen sein, wenn gleich zuverlässige Meßinstrumente verwendet werden. Denn zwischen einer Variablen der Eltern-Kind-Beziehung und einem psychologischen Merkmal des Kindes besteht eine kürzere Verbindung als zwischen dem Merkmal des Kindes und der sozio-ökonomisch definierten Rahmenbedingung, die sich notwendig über Interaktion vermittelt. Im gleichen Sinne zeigt TULKIN (1972), daß psychologische Interaktionsvariablen der Eltern (Leistungsdruck, Interesse am Lernfortschritt der Kinder) beträchtlich mit dem IQ der Kinder korrelieren ($r = .78/.80$), entschieden höher als dies für den SES-Angaben gezeigt wird. TULKIN vollzieht jedoch den notwendigen Schritt, die Haltung der Eltern ihrerseits als Anpassung an günstige vs. depravierte materielle Lebensbedingungen zu relativieren.

Dieses Muster von Bedingung und Vermittlung soll nun auf die Interpretation der Korrelationen zwischen materiellen Faktoren und den drei affektiven Variablen angewendet werden. Am einfachsten liegen die Dinge für die Herleitung der höheren offenen Aggressivität der Schüler, die unter ungünstigen sozio-ökonomischen Bedingungen, speziell Wohnbedingungen leben. Auch eine ethologisch inspirierte Interpretation würde hier den Lebensbedingungen viel verursachende Kraft zusprechen, da das Zusammenleben auf engem Raum ständig die Abgrenzung eines eigenen Reviers durch aggressive

Akte gegen Artgenossen verlangt. Die overcrowding-Hypothese (vgl. MOSER 1970, S. 311) liefert eine direkte Ableitung willkürlichen und unkontrollierten Eingreifens der Eltern zum Zweck der Kontrolle der Kinder und zum Aufrechterhalten eines Minimums von Organisation, aus den Umständen überfüllter und unzureichender Wohnungen. Nicht nur konstruktive Kommunikation ist dabei tendenziell unmöglich, erschwert ist schon die konstante Handhabung der Disziplinierungsmittel, so daß eine wesentliche Konstellation für die Genese offener Aggressivität gegeben ist. Es wird Modellverhalten geboten und die Imitation gestattet (vgl. Abschnitt 2.6.). Das Imitationslernen kann hierbei die Disposition zu instrumenteller Aggression vermitteln, die einer Problemlösung dient (z.B. das Herstellen von Ruhe durch Ohrfeigen) aber auch die Verarbeitung primärer Aggression vor-exerzieren (vgl. FÜRNTTRATT 1972), indem Eltern ihren Kindern durch Wutreaktionen als Folge von Frustration Vorbild sind. Ferner bieten die hier betrachteten Umweltbedingungen häufigeren Anlaß zur Frustration, die nicht nur von der Bestrafung durch die Eltern ausgehen muß, sondern auch in anderen Einschränkungen bestehen kann. Die Folge ist primäre Aggression (Wut, Ärger), zu deren Bewältigung wiederum Akte instrumenteller Aggression gelernt werden können. So konvergieren die Erklärungsansätze verschiedener Modelle zu einer übereinstimmenden Interpretation der aufgewiesenen Zusammenhänge. Damit ist ein starkes Argument dafür gegeben, daß bei al- und leistungsschwache Schüler hohe Wahrscheinlichkeiten für aggressives Verhalten bereits in die Schule mitbringen, und das dieses nicht erst dort durch frustrierende Lernmißerfolge verursacht wird. Dies stellt auch den Ansatz der Sonderpädagogik, durch Leistungsentlastung in der Sonderschule Frustration und Aggression abzubauen als zumindest teilweise falsch heraus und orientiert statt dessen auf die sozialpädagogische Arbeit mit den Eltern von Lernbehin-

dernten. Die Notwendigkeit hierzu kann freilich erst dann erkannt werden, wenn man in Schulanfängern Subjekte sieht, die sechs Jahre Sozialisation unter höchst unterschiedlichen sozio-ökonomisch definierbaren Verhältnissen hinter sich haben.

Die Beziehung zwischen Index und Indiziertem ist bei der projektiv erfaßten Variablen Aggressivität (in der Lernbehindertenstichprobe) exemplarisch einfach. Die aggressiven Pbn phantasieren im Test dasselbe Verhalten, das die Lehrer bei ihnen beobachten können. Wir sehen hierin ein Zeichen für einen geringeren Grad an Sozialisiertheit, da weder overt noch phantasy behavior kontrolliert wird.

Bei den A-Schülern hingegen deutet sich an, daß die vom Lehrer als offen aggressiv beobachteten Schüler ihre phantasierte Aggressivität zensieren, wenn man die Korrelation mit den indirekten Aggressionsantworten in diesem Sinne interpretieren darf. Das Ergebnis und die Interpretation erinnern an eine Studie von MUSSEN und NAYLOR (1954), die fanden, daß Unterschichtprobanden, die ein hohes Aggressionspotential im offenen Verhalten zu erkennen geben, im TAT häufiger aggressive Inhalte erzählen; allerdings spielte hier die Straferwartung eine moderierende Rolle.

Auch im Falle des Neurotizismussyndroms ist die Deutung der Beziehung von Index und Indiziertem nicht besonders problematisch. Anatomie-Antworten im HIT und die Deutung defekter Hände im FHT erscheinen auf dem Hintergrund der in Abschnitt 11.6.4. gegebenen theoretischen Begründung als leicht nachvollziehbare Symbolik für Verletzungsängste und Unzulänglichkeitsgefühle. Wir sind im Falle dieser Variablen geneigt, die Schwächen bei der Validierung eher in dem Problem zu sehen, ein geeignetes Kriterium bereitzustellen. Ähnlich wie

die Aggressivität könnten die so operationalisierten Insuffizienzgefühle als Konsequenz schulischer Mißerfolge reklamiert werden. Aber auch hier weist die Korrelation mit den Wohnverhältnissen auf eine früher gelegte Disposition. Die Erklärung von neurotischer Tendenz im Kontext sozio-ökonomisch definierter Verhältnisse ist theoretisch nicht so weit angebahnt wie die im Fall der Aggressivität. Der Rückgriff auf die Ergebnisse von LANGNER und MICHAEL (1963) und PHILIPS (1968, siehe Kap. 2.3) - in der Unterschicht finden sich mehr stress factors, psychological disturbance, worries u.Ä. - führt zu keiner Explikation. Autoren, die in ihrer Arbeitsweise weniger auf quantifizierte empirische Daten angewiesen sind, tun sich hier leichter. Sie könnten die Neurotizismusindikatoren als Anzeichen für beschädigte, besser: unvollkommen zustandegewordene Identität sehen, in welcher sie eine wesentliche Bestimmung des Produktes der Unterschichtsozialisation erblicken (z.B. VINNAI 1973). Die Identitätsbeschädigung, die im psychoanalytischen Sinne eine Problematik ist, die den primären Narzismus betrifft, würde auch durch die Bedeutung berührt, die BOHM den Anatomie-Antworten verleiht, wenn er in ihnen ein Zeichen für narzistische Besetzung des Körperschemas sieht (1967 s.oben). Wird Identität hier verstanden als die Fähigkeit, sich in wechselnden Situationen als dieselbe intakte und integrierte Person wiederzuerkennen, so läßt sich von daher eine Brücke zum Selbstbild schlagen. Ergebnisse der Erziehungsstilforschung von STAPF und Mitarbeitern (1972) besagen, daß ein wenig unterstützender, d.h. selten positiv bekräftigender Erziehungsstil, wie sie ihn in der Unterschicht häufiger finden, zu größeren Selbstbild-Normbild-Diskrepanzen führt. Ein weiterer Bestandteil der Interpretation stärkerer Insuffizienzgefühle von Kindern aus ungünstigeren Wohnverhältnissen ist aus dem dort gepflogenen Erziehungsverhalten zu gewinnen, das häufiger körperliche Züchtigung realisiert. Dies ruft Furcht vor Verletzung

und Angst um die körperliche Integrität hervor (vgl. SARASON et al. 1971, S. 27). Es sei auch daran erinnert, daß Kindesmißhandlungen umso häufiger vorkommen, je unzureichender die materiellen und räumlichen Existenzbedingungen sind, ein Bereich, der möglicherweise am negativen Ende der Verteilung der Variablen Wohnverhältnisse berührt wird. Die Herleitung von Insuffizienzgefühlen aus den Erziehungsumständen, die als feindselig und unmotiviert strafend erlebte Eltern bereiten, setzt an einer recht konkreten Einzelheit der Eltern-Kind-Interaktion an. Auch komplexere Modelle, die die gesamte verbale und nicht verbale Interaktion umgreifen, stellen den Zusammenhang (untere) Unterschicht - beschädigte Identität her (double-bind-Hypothese, siehe Beiträge in BATESON et al. 1970).

Das hier in Hinblick auf Lernbehinderte und speziell Schüler aus schlechten Wohnverhältnissen aufgegriffene Konzept von Neurotizismus kann wohl nicht mit dem durch Fragebogen erfaßten Neurotizismus sensu EYSENCK identifiziert werden. Es wird hier aber noch nicht genügend Veranlassung gesehen, bereits eine Abgrenzung zu diskutieren. Mit einem Satz soll lediglich das Verhältnis zum Mittelschichtneurotizismus in psychoanalytischen Termini angerissen werden, im Bewußtsein, sich hierbei auf schwankem Boden zu bewegen. Die Beeinträchtigung des Realitätsbezugs resultiert beim Neurotizismus der untersten Straten der Gesellschaft aus einem Sozialisationsdefizit das u.a. durch Mangel an geeigneten Identifikationsobjekten bedingt und durch eine schwache Ich-Struktur charakterisiert ist; neurotische Merkmale der Mittelschicht rührten eher daher, daß das Ich durch ein zu starkes Über-Ich bedrängt und geschwächt wird (Sozialisationsüberschuß; Hinweise hierauf bei GOTTSCHALCH et al. 1971 s. 146 ff, sowie CATTELL und SCHEIER 1961, S. 57, 64).

Beim Sozial- und Anpassungssyndrom ist das Verhältnis von Index und Indiziertem weitgespannt, und die Deutung der Genese des Merkmals im sozio-ökonomisch definierten Rahmen ist dadurch erschwert. Zwar findet sich ein hinreichend enges Korrelat im affektiven Verhalten, wenn die Deutungen des Sozial- und Anpassungssyndroms mit sozialer Kontaktfähigkeit und emotionaler Stabilität einhergehen. Die Indizes des Sozialsyndroms lassen aber weniger als die Indizes von Aggressivität und neurotischer Tendenz das Indizierte durchblicken. Es kann nur auf die in Kap. 11.6.3. gegebene, auf weniger komplexem Niveau erfolgte Interpretation zurückgegriffen werden. Mensch-Antworten deuten auf positive soziale Erfahrungen und Interessen und als Folge davon und Voraussetzung dafür auf Identifikationsfähigkeit und -bereitschaft. Die Verbhaltigkeit der Bewegungsantworten deutet auf den vorzugsweise in der Mittelschicht geübten Sprachmodus. Integration- und Populär-Antworten kennzeichnen die Teilhabe an kulturell üblichen Auffassungsweisen und einen feldunabhängigen Wahrnehmungsstil. Gleichzeitig werden aber diese Qualitäten der Deutungen in der Testsituation womöglich implizit und nach den an sie geknüpften Interpretationsansätzen explizit positiv bewertet, und es stimmt also nicht, daß es keine falschen und richtigen Antworten gibt, wie dem Probanden vor der Durchführung eines Formdeutungsverfahrens versichert wird. Die Frage ist, ob die (lernbehinderten) Unterschichtprobanden diese "richtigen" Deutungen weniger gut geben können oder geben wollen, d.h. daß die Testsituation sie weniger dazu einlädt und für sie gar dem widerstrebende Signale aussendet (vgl. RIESSMAN und MILLER 1965 s.o.). Ob Wollen oder Können, jedenfalls wäre die Testsituation exemplarisch für andere Prüfungssituationen, allgemeiner: Interaktionen mit einem Erwachsenen der Mittelschicht, in der Kinder verschiedener Schichten und Sozialisationsgänge sich danach unterscheiden, wie eifrig, bereitwillig und erfolgreich sie den impliziten Erwartungen des Erwachsenen nachkommen.

Im Gegensatz zu den Merkmalen der Aggressivität und der neurotischen Tendenz deuten die Mittelwerte und Korrelationen des Anpassungssyndroms auf seine stärkere Verankerung und Bedeutung oberhalb eines Minimums materieller und kultureller Gegebenheiten, wie auch seine Korrelation mit der Qualifikation des Vaters und gehobenen Konsummöglichkeiten wahrscheinlich macht.

14.4. Abschließende Bemerkungen

Da sich für alle drei abhängigen affektiven Persönlichkeitsmerkmale bedeutsame Zusammenhänge mit sozialen Faktoren herausgestellt haben, fragt es sich, weshalb das Sozialsyndrom diesen Namen für sich reklamiert. Vielmehr könnte es nach unseren Ergebnissen der Oberbegriff für geringe Aggressivität, schwächere neurotische Tendenz und höhere Angepaßtheit sein. Der Mangel an präziser Benennung ist u.a. der Weitläufigkeit seiner Korrelate geschuldet, doch die Interpretation dürfte deutlich gemacht haben, welche Inhaltskomplexe unter das Merkmal gefaßt werden.

Die Ansprüche an die Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse mußten gering sein, da der Aufwand, den die Durchführung projektiver Verfahren mit sich bringt und die zunächst damit verbundenen Unsicherheiten den Umfang der Stichprobe und die Vielfalt der beachteten Quoten bestimmten. Die nach regionaler Lage und der Herkunft (Groß-)Stadt-Land heterogenen Stichproben aller drei Untersuchungsstufen sprechen für die Gültigkeit über den Rahmen der hessischen Kleinstadt hinaus. Es ist sogar anzunehmen, daß die Ergebnisse, in denen soziale Faktoren eine Rolle spielen, in industriell voll erschlossenen Regionen deutlicher ausfallen. Die kleinstädtische und

ländliche Umgebung unserer Untersuchung mindert die Streubreite der sozialen Unterschiede. Ausgesprochene Wohnghettos bestimmter Schichten z.B. kommen dort nicht vor. Vielmehr bietet die Wohnstruktur Möglichkeiten zum Eigenheimerwerb auch für ungelernte Arbeiter (kleine hessische Bauernhäuser). Daß der Einfluß sozialer Faktoren auf Persönlichkeit und Schulerfolg auch an der Klientel einer Gesamtschule nachweisbar ist, unterstreicht seine Bedeutung. Die Untersuchung jüngerer Pbn dürfte zu weniger deutlichen Beziehungen führen, da das Kriterium Schulerfolg hier instabiler ist, da die Verfestigung der abhängigen affektiven Merkmale noch nicht so weit fortgeschritten ist; allgemeiner ausgedrückt: da die "Entwicklungs"kurven intellektuell unterschiedlich leistungsfähiger mit fortschreitendem Alter divergieren. Die stärkste Einschränkung erfährt der Geltungsbereich der Resultate durch die Wahl nur männlicher Pbn.

Da in dieser Arbeit psychische Merkmale von Schülern über die Vermittlung durch Eltern-Kind-Interaktionen auf materielle und soziale Existenzbedingungen bezogen und zu diesen ins Verhältnis gesetzt wurden, könnte der Eindruck entstanden sein, diese werden hier als letztliche Verursachungsfaktoren gesehen. Zum einen ist jedoch einzuräumen, daß auch im Bezug auf die ökonomischen Gegebenheiten dysfunktionale Bewußtseinsphänomene, traditionelle Orientierungen etwa, erziehungsrelevant und persönlichkeitsbildend sein können. Des Weiteren sind die hier erfaßten materiellen Bedingungen lediglich der Rahmen, in dem die Sozialisation der Schüler stattfindet, in welchem der Ernährer der Familie seine Arbeitsfähigkeit wiederherstellt, in welchem die Familie wohnt und konsumiert. Diese Sphäre der Reproduktion der Arbeitskraft ist weitgehend abhängig von der Sphäre der Produktion, also davon, wie, unter welchen Umständen, und auf welchem Qualifikationsgrad

der Ernährer der Familie ihre Reproduktionskosten erarbeitet. Die Umstände und Möglichkeiten hierzu, die Arbeitsplatzstruktur und die Arbeitsplatzbedingungen, im Weiteren die Verhältnisse, unter denen die Arbeit erfolgt, werden von Ökonomen und Soziologen analysiert und verlassen die Möglichkeiten des psychologischen Zugangs.

15. ZUSAMMENFASSUNG

Mit Hilfe zweier projektiver Persönlichkeitstests - der HOLTZMAN-Inkblot-Technique und dem Foto-Hand-Test von BELSCHNER u.a. werden Schüler der Lernbehindertenschule, der Hauptschule und des Gymnasiums (bzw. vergleichbare Gruppen der Gesamtschule) nach ihren emotionalen Persönlichkeitsmerkmalen verglichen; der sozio-ökonomische Hintergrund der Schüler wird durch einen hierzu entwickelten Sozialfragebogen erfaßt.

Aus vorliegenden Untersuchungsergebnissen und theoretischen Ansätzen konnte die Hypothese abgeleitet werden, daß unterschiedliche sozio-ökonomische Lebensbedingungen mit emotionalen Persönlichkeitseigenschaften in Beziehung stehen, daß auch intellektuelle Merkmale und der Schulbesuch aus sozialen und materiellen Faktoren vorhersagbar sind, und daß eine Korrelation zwischen intellektuellen und affektiven Persönlichkeitsvariablen besteht. Drei Persönlichkeitsdimensionen werden im Zuge von zwei Voruntersuchungen aus den Signierungen der projektiven Verfahren abgeleitet und theoretisch begründet:

1. offene Aggressivität wird gemessen durch Aggressionsantworten im FHT.
2. Angepaßtheit an mittelschichtspezifische Verhaltens- und Auffassungsweisen wird definiert über Mensch-, Bewegungs- Integrations- und Populärantworten in der HIT.
3. Neurotische Tendenz wird erfaßt über Anatomie-Antworten in der HIT und krü- (= Defekt-) Antworten im FHT.

Diese drei Dimensionen werden in der Hauptuntersuchung einer Validierung an Lehrerurteilen zugeführt. Schüler mit vielen Aggressionsantworten werden vom Lehrer entsprechend beurteilt. Das Merkmal Angepaßtheit findet Korrelate im sozial integrierten und emotional stabilen Verhalten. Das Neurotizismus-syndrom kann nicht am Lehrerurteil, sondern nur durch die theoretisch abgesicherte Übereinstimmung beider Testverfah-

ren validiert werden.

Zwei Gruppen unterschiedlich leistungsfähiger Gesamtschüler und eine Gruppe Lernbehinderter ($N = 136$) unterscheiden sich systematisch nach den Merkmalen Angepaßtheit und Aggressivität, wobei eine monotone Beziehung besagt, daß die Schulversager aggressiver und weniger angepaßt sind. Eine schwächere Tendenz deutet auch auf erhöhten Neurotizismus der Schulversager. Bei einer gleichartigen monotonen Beziehung lassen sich die Schulerfolgsgruppen nach den sozialen und materiellen Umständen ihres Elternhauses unterscheiden. Dem entsprechende Korrelationen werden zwischen den affektiven Persönlichkeitsmerkmalen und den materiellen Bedingungen der Elternhäuser berechnet. Besonders innerhalb der Lernbehindertenstichprobe kann von beengten Wohnverhältnissen auf erhöhte Aggressivität und neurotische Tendenz geschlossen werden. Die variable Angepaßtheit zeigt engere Beziehungen zu Merkmalen des Konsumniveaus und der Berufsqualifikation.

Die Diskussion hebt hervor, daß materielle und ökonomische Indikatoren Intelligenzmerkmalen ebenbürtige Prädiktoren der Schullaufbahn sind, und daß der Vorhersagewert affektiver Merkmale vergleichsweise gering ist. Mit den hier erfaßten affektiven und sozialen Merkmalen wird ein Syndrom der Schülerpersönlichkeit definiert, das bislang der erwartungswidrigen Minderleistung vorbehalten war, sich hier jedoch als eine allgemeinere Bedingung des Schulversagens herausstellt. Die Genese der Merkmale wird in die vor-schulische Sozialisation verlegt und der Schuleinfluß als hauptsächlich verfestigend und manifestierend herausgestellt. Die materiellen Lebensbedingungen teilen sich über Erziehungsstile und andere Interaktionsweisen den Kindern mit und bilden damit Rahmenbedingungen der Sozialisation, von denen auf psychische Merkmale geschlossen werden kann.

Literatur

- ABERLE, D.F. & K.D. NAEGELE. Middle-class fathers' occupational role and attitudes towards children. In: Olsen, Ph. (Ed.) America as a mass society. London: Free Press of Glencoe 1963, 404-414.
- ABHOLZ, H.-H. Die Rolle des industriellen Arbeitsplatzes für die Ätiologie psychischer Erkrankung. Das Argument, 60, 1970, 142-151.
- ADAM, H. Bildungsprivileg und Chancengleichheit. Das Argument, 31, 1964, 203-209.
- AHRENS, H.J. & K.-H. STÄCKER. Zur Interdependenz von Perzepten und Konzepten als differentialdiagnostisches Grundlagenproblem- Archiv für Psychologie, 122, 1970, 259-279.
- ALTWATER, E. & F. HUISKEN (Eds.). Materialien zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors. Politladen GmbH, Erlangen 1971.
- ANASTASI, Anne. Differential psychology. McMillan, New York 1958.
- ARGELANDER, Annelies. Der Einfluß der Umwelt auf die geistige Entwicklung. Jenaer Beiträge zur Jugend- u. Erziehungspsychologie 7, 1928. Beltz, Langensalza 1928.
- BAHR, L. & H. BREITUNG. Vorhersage der Sonderschulbedürftigkeit aufgrund ökonomisch-materieller Gegebenheiten des Elternhauses. Wissenschaftliche Hausarbeit zur Prüfung für das Lehramt an Sonderschulen, Marburg 1972.
- BALZERT, Christa. Untersuchungen über Zusammenhänge zwischen Extraversion/Introversion und der Faktorenstruktur der Intelligenz. Z.f.exp.u.angew.Psychol. 15, 1968, 195-238.
- BANDURA, A. & R.H. WALTERS. Adolescent aggression. Ronald Press Company, New York 1959.
- BANDURA, A. & R.H. WALTERS. Social learning and personality. Holt, Rinehart, Winston, New York 1963.

- BARTENWERFER, H. Allgemeine Leistungstests. In: Heiss, R. (Ed.) Handbuch der Psychologie, 6, 385-410. Hogrefe, Göttingen 1964.
- BASLER, Frauke. Führt der Besuch einer Sonderschule für Lernbehinderte zu einer Erhöhung der Intelligenz? Z.f.Heilpäd., 23, 1972, 451-460.
- BASLER, Frauke & H.D. BASLER. Führt der Besuch einer Sonderschule für Lernbehinderte zu einer Erhöhung der Intelligenz? Z.f.Heilpäd., 24, 1973, 12-15.
- BÄUMLER, G. Der Einfluß von Gedächtnis, Wissen und Intelligenz auf die Deutung von Klecksfiguren. Psychol. Beiträge, 15, 1973, 63-76.
- BATESON, G., D.D. JACKSON, R.D. LAING et al. Schizophrenie und Familie. Suhrkamp, Frankfurt 1970.
- BEGEMANN, E. Die Bildungsfähigkeit der Hilfsschüler. Marhold, Berlin 1968.
- DERS. Die Erziehung der soziokulturell benachteiligten Kinder. Ostermann, Hannover 1970.
- BELSCHNER, W. Ein empirischer Beitrag zur Konstruktion des Foto-Hand-Tests. Univ. Diss. Freiburg 1968.
- DERS. Der Foto-Hand-Test (FHT). Über die Entwicklung eines projektiven Verfahrens zur Erfassung aggressiven Verhaltens. Diagnostika, 16, 1970, 123-138.
- BELSCHNER, W., G. LISCHKE & H. SELG. Foto-Hand-Test (FHT) zur Erfassung der Aggressivität. Alber, Freiburg/München 1971.
- BENDICK, M.R. & W.G. KLOPPER. The effects of sensory deprivation and motor inhibition on Rorschach movement responses. J.proj.Techn. 28, 1964, 261-264.
- BERKOWITZ, L. The expression and reduction of hostility. Psychol.Bull., 55, 1958, 257-283.
- DERS. Aggression: A social psychological analysis. McGraw-Hill, New York 1962.
- BERNSTEIN, B. Soziale Schicht, System des Sprachgebrauchs und Psychotherapie. In: Soziale Struktur, Sozialisation und Sprachverhalten. de Munter, Amsterdam 1970.

- BIERI, J. & R. LOBECK. Self-concept differences in relation to identification, religion, and social class. J. abn. and soc. Psychol., 62, 1961, 94-98.
- BITTNER, G., C. ERTLE & V. SCHMID. Verhaltensgestörte Kinder. Dutch Editing Company, den Haag 1971.
- BLEIDICK, U. Das sonderpädagogische Gutachten. Marhold, Berlin 1966.
- DERS. Über Beziehungen zwischen Milieuschädigung, Erziehungsschwierigkeit und Lernbehinderung. Z.f.Heilpäd., 19, 1968, 225-241.
- DERS. Über Lernbehinderung - begriffliche und psychodiagnostische Überlegungen. Z.f.Heilpäd., 19, 1968, 449-464.
- BLÖSCHL, Lilian. BTS, HAWIK und schulisches Arbeitsverhalten. Diagnostica, 12, 1966, 47-52.
- BOHM, E. Lehrbuch der Rorschach-Psychodiagnostik. Huber, Bern und Stuttgart 1967.
- BOSHOWITSCH, I.L. Die Persönlichkeit und ihre Entwicklung im Schulalter. Volk und Wissen, Berlin 1970.
- BOTTENBERG, E.H. Rorschachtest: Darstellung und testkritische Prüfung einer Modifikation (Ro 30). Psychologie und Praxis, 11, 1967, 69-96 und 111-144.
- DERS. Akute Probleme bei Schülern in ihrem Sozial- und Persönlichkeitsbezug. Schule u. Psychol., 18, 1972, 115-121.
- BRACKEN, H. von. Behinderte Kinder in der Sicht ihrer Mitmenschen. In: Röhrs, H. (Ed.). Das schwererziehbare Kind. Akademische Verlagsgesellschaft, Frankfurt 1969.
- BRANDSTÄTTER, J. Zur empirischen Grundlegung einer Theorie der Beziehungen zwischen "Persönlichkeit" und "Intelligenz": Ergebnisse einer Erkundungsstudie. Psychol. Beitr., 14, 1972, 38-60.
- BRONFENBRENNER, U. Socialization and social class through time and space. In: Maccoby, Eleanor, E., T.M. NEWCOMB, E.L. Hartley (Eds.) Readings in social psychology. Holt, New York 1958.
- BROSCH, P. Fürsorgeerziehung; Heimterror und Gegenwehr. Fischer, Frankfurt 1971.

- BRECHSTEIN, E. Die Sozialisation des Arbeiterkindes in Familie und Schule. Selbstverlag, Freiburg 1971.
- BRICKLIN, B., Z.A. PIOTROWSKI & E.E. WAGNER. The Hand Test. Springfield 1962.
- BUGGLE, F., K. GERLICHER, K.u.F. BAUMGÄRTEL. Analyse einer deutschen Übersetzung des Junior Eysenck Personality Inventory. Diagnostica, 14, 1968a, 3-18.
- BUGGLE, F., K. GERLICHER & F. BAUMGÄRTEL. Entwicklung und Analyse eines Fragebogens zur Erfassung von Neurotizismus und Extraversion bei Kindern und Jugendlichen. Diagnostica, 14, 1968b, 53-70.
- BURCHINAL, L., B. GARDNER & G.R. HAWKES. Children's personality adjustment and the socio-economic status of their families. J. genet. Psychol., 92, 1958, 149-159.
- BUSEMANN, A. Geborgenheit und Entwurzelung des jungen Menschen. Henn, Ratingen 1955.
- BUSS, A.H. The psychology of aggression. Wiley, New York 1961.
- CATTELL, R.B. Personality and motivation structure and measurement. World Book, New York 1957.
- CATTELL, R.B. & I.H. SCHEIER. The meaning and measurement of neuroticism and anxiety. Ronald Press Company, New York 1951.
- CROAKE, J.W. Fears of children. Human Development, 12, 1969, 239-247.
- CRONBACH, L.J. Statistical methods applied to the Rorschach scores: a review. Psychol. Bull., 46, 1949, 393-429.
- DERS. Essentials of psychological testing. Harper and Row, New York 1965.
- CRONBACH, L.J. & Goldine C. GLESER. Psychological tests and personnel decisions. Univers. Illinois Press/Urbana 1965.
- DAHRENDORF, R. Die soziale Schichtung des deutschen Volkes. In: Gesellschaft und Demokratie in Deutschland. Piper, München 1965, 94-115.
- DALE, R.R. Anxiety about school among first-year grammar school pupils, and the relation to occupational class and co-education. Brit.J.of Educ. Psychol., 39, 1969, 18-26.
- DANN, H.-D. Aggression und Leistung. Klett, Stuttgart 1972.

- DEPPE, F. Das Bewußtsein der Arbeiter. Pahl-Rugenstein, Köln 1971.
- DEUTSCH, M. The disadvantaged child and the learning process. In: Deutsch, M. et al. (Eds.) The disadvantaged child. Basic Books, New York 1967, 39-57.
- DOUGLAS, J.W.B. The home and the school. McGibbon & Kee, London 1966.
- DRAKE, A.K. & A.W. RUSNAK. An indicator of suicidal ideation on the Rorschach: a replication. J. proj. Tech., 30, 1966, 543-544.
- DUNN, J.A. The approach-avoidance paradigm as a model for the analysis of school anxiety. Journ. of Educ. Psychol., 59, 1968, 388-394.
- EGGERT, D. Ein Beitrag zur Sozial- und Familienstatistik von geistig behinderten Kindern. In: Zimmermann, K.W. (Ed.) Neue Ergebnisse der Heil- und Sonderschulpädagogik, Bd.I, 29-46. Marhold, Berlin 1969.
- EWERT, O. Erziehungsstile in ihrer Abhängigkeit von soziokulturellen Normen. In: Herrmann, Th. (Ed.) Psychologie der Erziehungsstile, 61-76. Hogrefe, Göttingen 1966.
- EYSENCK, H.J. The structure of human personality. Methuen, London 1960².
- ERS. Persönlichkeitstheorie und psychodiagnostische Tests. Diagnostica, 11, 1965a, 3-27.
- ERS. (über die HIT) Titel 227. In: Buros, O.K. (Ed.) The sixth mental measurement yearbook, S.441. Gryphon Press, Highland Park, N.J. 1965b.
- ERS. Wege und Abwege der Psychologie. Rowohlt, Hamburg 1967.
- EYSENCK, Sybil, B. Manual of the Junior Eysenck Personality Inventory. London 1965.
- EYSENCK, Sybil, B. & H.J. EYSENCK. Scores of three personality variables as a function of age, sex and social class. Brit. J. of Social and Clinical Psychol., 8, 1969, 69-76.
- FAHRENBERG, J. Ein itemanalysierter Fragebogen funktionell-körperlicher Beschwerden (VELA). Diagnostica, 11, 1965, 141-153.

- FARIS, R.E.L. & H.W. DUNHAM. Mental Disorders in urban areas. Hafner Publishing Co., New York 1960.
- FELDHOFF, J. Schule und soziale Selektion. Die deutsche Schule, 61, 1969, 676-689.
- FEUSER, G. & W. JANTZEN. Erste Erfahrungen mit der Testbatterie für geistig behinderte Kinder. Z.f.Heilpäd., 21, 1970, 486-493.
- FIEBICH, D. Untersuchungen zur Persönlichkeitskonstrukt "Ängstlichkeit". Beziehungen zwischen Angst und Milieuvvariablen (Interesse-Milieu-Fragebogen/ KEMMLER und ZINGELER) Wiss. Prüfungsamt für das Lehramt an Sonderschulen, Marburg 1972.
- FIPPINGER, F. Intelligenz und Schulleistung. Reinhard, München 1966.
- FIRS. Zur Intelligenzdiagnostik mit dem Rorschach-Verfahren bei 9- bis 10jährigen Volksschülern. Diagnostica, 19, 1968, 34-39.
- FISCHER, G.H. und H.F. SPADA. Die metrische Analyse eines projektiven Formdeutetests. Psychol. Beitr., 12, 1970, 65-82.
- FISHER, S. & S.E. CLEVELAND. Body image and personality. van Norstrand, Princeton, N.J. 1958.
- FORD, J., D. YOUNG & S. BOX. Functional autonomy, role distance, and social class. Brit. J. of Sociology, 18, 1967, 370-381.
- FUNKE, E. Grundschulzeugnisse und Sonderschulbedürftigkeit. Marhold, Berlin 1972.
- FÜRNRATT, E. Psychologie der Aggression. betrifft: erziehung, 5, 1972, 27-33.
- FÜRSTENAU, R. Soziologie der Kindheit. Quelle und Meyer, Heidelberg 1971.
- GÄRTNER-HARNACH, Viola. Angst und Leistung. Beltz, Weinheim 1972.
- GEHRECKE, S. Familien von Hilfsschulkindern in den Großstädten der BRD. Hain, Meisenheim 1958.
- FIRS. Elternhaus (Familie) bei Hilfsschulkindern. In: Enzyklopädisches Handbuch der Sonderpädagogik, 699-702. Marhold, Berlin 1965.

- GINTNER, Inge & G. GINTNER. Beziehungen der Holtzman-Inkblot-Technique (HIT) zu Lehrerbeurteilungs- und Schulleistungsvariablen, untersucht an einer Stichprobe von 30 Haupt- und 30 Sonderschülern. Wiss. Prüfungsamt f.d. Lehramt an Sonderschulen, Marburg 1972.
- GLUECK, Sh. & Eleanor GLUECK. Jugendliche Rechtsbrecher. Enke, Stuttgart 1963.
- GOSLIN, D.A. (Ed.). Handbook of socialisation theory and research. Rand McNally, Chicago 1969.
- GOTTSCHALCH, W. Marina NEUMANN-SCHÖNWETTER & G. SOUKUP. Sozialisation und Sozialerziehung. Rotzpäd. 4, 1970.
- DIES. Sozialisationsforschung. Fischer, Frankfurt 1971.
- GOTTSCHALD, K. Probleme der Jugendverwahrlosung. Barth, Leipzig 1952.
- GÖTZGER, A. Untersuchung zur Validität des Hand-Test. Univ. Prüfungsarbeit, Freiburg 1965.
- GRAUMANN, C.F. Eigenschaften als Problem der Persönlichkeitsforschung. In: Lersch, Ph. und H. Thomae (Eds.) Handbuch der Psychologie, Bd.4, 87-154. Hogrefe, Göttingen 1960.
- GREEN, A. The middle-class male child and neurosis. American Sociol. Rev., 11, 1946, 31-41.
- GUILFORD, J.P. Fundamental statistics in psychology and education. McGraw-Hill, New York 1956.
- DERS. Persönlichkeit. Beltz, Weinheim 1964.
- HARNACK, G.A. v. Wesen und soziale Bedingtheit frühkindlicher Verhaltensstörungen. Karger, Basel und New York 1953.
- DERS. Nervöse Verhaltensstörungen beim Schulkind. Thieme, Stuttgart 1958.
- HERLITZ, Ann. Testkritische Überprüfung der Holtzman-Inkblot-Technique in Hinblick auf Fragen der Schülerpersönlichkeit unter schichtspezifischem Gesichtspunkt. Univ. Diplomarbeit Fachbereich 04 Psychologie, Marburg 1973.
- HERRMANN, Th. Lehrbuch der empirischen Persönlichkeitsforschung. Hogrefe, Göttingen 1969.
- HIEBSCH, H. Sozialpsychologische Grundlagen der Persönlichkeitsformung. Deutscher Verlag der Wissenschaften, Berlin 1968.

- HIRSCH, J. Wissenschaftlich-technischer Fortschritt und politisches System. Suhrkamp, Frankfurt 1970.
- HITPASS, J. Die Einstellungen der Industriearbeiter zu höherer Bildung: Eine Motivuntersuchung. Henn, Ratingen 1965.
- HOFFMAN, L.W. & R. LIPPIT. The measurement of family life variables. In: Mussen, P.H. (Ed.) Handbook of research methods in child development. Wiley, New York 1960, 945-1013.
- HÖHN, Elfriede. Der schlechte Schüler. Piper, München 1967.
- HOLLINGSHEAD, A.B. & F.C. REDLICH. Social class and mental illness: A community study. Wiley, New York 1958.
- HOLTZMAN, W.H., J.S. THORPE, J.D. SWARTZ & E.W. HERRON. Inkblot perception and personality. Univ. of Texas Press, Austin 1961.
- HOERNLE, E. Grundfragen proletarischer Erziehung. März, Frankfurt (1969) 1971³.
- HÖRMANN, H. Theoretische Grundlagen der projektiven Tests. In: Heiss, R. (Ed.) Handbuch der Psychologie, Bd.6, 71-112. Hogrefe, Göttingen 1964.
- HÜRSCH, L. Schulängstlichkeit und Faktorenstruktur von Intelligenzleistungen. Z.f. exp. u. angew. Psychol., 20, 1973, 54-67.
- IBEN, G. Kinder am Rande der Gesellschaft. Erziehungs- und Bildungshilfen in Notunterkünften. Juventa, München 1968.
- DERS. Kompensatorische Erziehung - Analysen amerikanischer Programme. Juventa, München 1971.
- JACKSON, B. & D. MARSDEN. Education and the working class. Some general themes raised by a study of 88 working class children in a northern industrial city. Routledge & Kegan Paul, London 1965.
- JÄNTZEN, W. Untersuchungen zur Faktorenstruktur von Intelligenz und Schulleistungen bei guten und schlechten Schülern dritter Grundschulklassen (und zur Einstellungsstruktur ihrer Lehrer). Z.f. Erziehungswissenschaftliche Forschung, 5, 1971, 44-62; 92-106.
- DERS. Determinanten der sozialen Stellung und des sozialen Verhaltens von lernbehinderten Sonderschülern in ihren Klassen. Univ. Dissertation, Fachbereich 03 Gesellschaftswissenschaften, Marburg 1972.
- DERS. Theorien zur Heilpädagogik. Das Argument Nr.80, Sonderband 1973

- JENZEN, A. Aggressivität, Lehrerurteil und Schulnoten - eine empirische Untersuchung mit dem Foto-Hand-Test an 30 Lernbehinderten. Wiss.Prüfungsamt f.d.Lehramt an Sonderschulen, Marburg 1972.
- KALVERAM, K.Th. Kompensatorische Kovarianz als Beispiel für einen Selektionseffekt oder Wie man aus positiven Korrelationskoeffizienten negative macht. Archiv f.d.ges. Psychol., 121, 1969, 255-265.
- DERS. Probleme der Selektion in der Faktoranalyse. Archiv für Psychol., 122, 1970, 199-214.
- KAUFMANN, Inge. Ergebnisse zum Selbst- und Fremdbild in der Einschätzung von Lernbehinderten. Z.f.Heilpäd., 21, 1970, 563-574.
- KAYSER, R. Berufe der Väter von Sonderschülern. Wiss. Prüfungsamt f.d.Lehramt an Sonderschulen, Marburg 1970.
- KEHL, E. Aggressivität bei verhaltensgestörten Sonderschülern. Wiss. Prüfungsamt f.d.Lehramt an Sonderschulen, Marburg 1972.
- KEMMLER, L. Erfolg und Versagen in der Grundschule. Hogrefe, Göttingen 1967.
- KINKEL, G. Über die soziale Herkunft der Sonderschüler - ein Vergleich. Wiss. Prüfungsamt f.d.Lehramt an Sonderschulen, Marburg 1965.
- KLAUER, K.J. Der Progressive Matrizentest bei Volks- und Hilfsschulkindern. Heilpäd. Forschung, Band 1, 1964, 13-37.
- KLINKHAMMER, F. Der Hand-Test als Diagnostikum der Aggressivität bei Kindern. Unv. Zulassungsarbeit, Freiburg 1966.
- KLOPFER, B. & H.H. DAVIDSON. Das Rorschach-Verfahren. Huber, Bern u. Stuttgart 1967.
- KOHN, M.L. Social class and the exercise of parental authority. Amer. Soc.Review, 1959a, 24, 352-366.
- DERS. Social class and parental values. Amer. J. of Sociology, 64, 1959b, 337-351.
- DERS. Social class and parent-child relationships: an interpretation. Amer. J. of Sociology, 68, 1963, 471-480.
- KON, J.S. Soziologie der Persönlichkeit. Pahl-Rugenstein, Köln 1971.
- KUBALE, S. Sonderschule für Erziehungsschwierige - Sonderschule für Lernbehinderte - Zusammenarbeit im Bereich der Grenzfälle. Z.f.Heilpäd., 17, 1966, 457-466.

- KUHLMEYER, E. & C. BLUME. Die Ungelernten - ihre Herkunft, ihre Arbeit. Schwarz, Göttingen 1966.
- KURTZ, A.K. A research test of the Rorschach test. Personnel Psychology, 1, 1948.
- LANGEVELD, M.J. Projektive Untersuchungsmethoden bei schwach-sinnigen Kindern. Z.f.Heilpäd., 9, 1952, 365-376.
- LANGNER, Th. & S.T. MICHAEL. Life stress and mental health. Free Press, New York 1963.
- LEHMANN, G. Lärmeinwirkungen auf den heutigen Menschen - Ergebnisse medizinischer Forschung. In: Mitscherlich, A. et al. (Eds.) Der Kranke in der modernen Gesellschaft, 196-203. Kiepenheuer und Witsch, Köln/Berlin 1970.
- LIENERT, G.A. Testaufbau und Testanalyse. Beltz, Weinheim 1967².
- LIENERT, G.A. & P. ORLIK. Kindliche Verhaltensstörungen im Spiegel eines Elternfragebogens. In: Förster, E. und H.K. Wewetzer (Eds.) Jugendpsychiatrische und psychologische Diagnostik, 59-65. Huber, Bern 1966.
- LISCHKE, G. Dimensionen der Aggressivität bei Heimkindern. Univ. Diss., Freiburg 1969.
- LITTLE, K.B. Problems in the validation of projective techniques. In: Murstein, B.J. (Ed.) Handbook of projective techniques; 77-82. Basic Books, N.Y. 1965.
- LOWER, E.L. Sentence completion responses of children with learning disorders. Dissertation Abstracts, 29 (8-17), 2570-2571, 1969.
- LÖSCHENKOHLE. Gibt es einen allgemein faßbaren Zusammenhang zwischen Schulleistung und Intelligenz? Psychol. in Erziehung u. Unterricht, 20, 1973, 145-155.
- MANDEL, R. Die Aggressivität bei Schülern. Huber, Bern 1959.
- MARJORIBANKS, K. Environment, social class, and mental abilities. J. of Educ. Psychol., 63, 1972, 103-109.
- MEHL, P.E. & A. ROSEN. Antecedent probability and the efficiency of psychometric signs, patterns, or cutting scores. Psychol. Bull., 54, 1955, 194-216.

- MEGARGEE, E.J. The performance of juvenile delinquents on the Holtzman-Inkblot-Technique: a normative study. J. of proj. Tech. 19, 1965, 504-512.
- MEIER, Monika, Frohmut MENZE und Annemarie TORFF. Das Elend mit der kompensatorischen Erziehung. Achenbach, Glessem 1973.
- MEILI, R. Über das Verhältnis von Intelligenz und Charakter. Schweizerische Zeitschr. f. Psychol. 11, 1952, 197-205.
- METZ, E.-D. Anspruch und Wirklichkeit der Schule für Lernbehinderte als psycho-therapeutische Institution. Wiss. Prüfungsamt f.d. Lehramt an Sonderschulen, Marburg 1973.
- MERZ, F. Aggression und Aggressionstrieb. In: Thomae, H. (Ed.) Handbuch der Psychologie, Bd. 2, 569-601. Hogrefe, Göttingen 1965.
- MERZ, F. Prognose und Bewährung. In: Merz, F. Holtzkamp, K. und Jäger A.O. (Eds.) Prognose und Bewährung in der psychologischen Diagnostik, 5-18. Hogrefe, Göttingen 1966.
- MEYEROWITZ, J.H. Environmental variation and educational retardation. J. of Health and Social Behavior, 2, 1967, 141-146
- MICHEL, L. Zuverlässigkeit und Gültigkeit von quantitativen Intelligenzdiagnosen aus dem Rorschach-Test. Diagnostica, 7, 1961, 44-60
- MILLER, N.E. Studies of fear as an acquirable drive. J. of experimental Psychology, 38, 1948, 89-101.
- Mitteilungsblatt des Verbandes Deutscher Sonderschulen, 2, 1972.
- MITTENECKER, E. Subjektive Tests zur Messung der Persönlichkeit. In: Heiss, R. (Ed.) Handbuch der Psychologie, Bd. 6, 461-487. Hogrefe, Göttingen 1964.
- MOLLENHAUER, K. Sozialisation und Schulerfolg. In: Roth, H. (Ed.) Begabung und Lernen, 269-296. Klett, Stuttgart 1968
- MOORE, Harriet & KLEINING, G. Das soziale Selbstbild der Gesellschaftsschichten in Deutschland. Kölner Z.f. Soziol. und Sozialpsychol. 12, 1960, 86-119.
- MOSELY, E.C. Psychodiagnosis on the basis of the Holtzman-Inkblot-Technique. J. of Proj. Techniques, 27, 1963, 86-91
- MOSER, T. Jugendkriminalität und Gesellschaftsstruktur. Suhrkamp, Frankfurt 1970
- MÜLLER, R.G.E. Die Verhaltensgestörten in der Hilfsschule (Sonderschule für Lernbehinderte). Schule und Psychologie, 13, 1966, 97-104

- MUSSEN, P.H & NAYLOR, K.H. The relationship between overt and phantasy aggression. J.Abn. Soc. Psychol. 49, 1954, 235-240.
- MYSCHKER, N. Der Verband der Hilfsschulen Deutschlands und seine Bedeutung für das deutsche Sonderschulwesen. Z.f. Heilpäd., Beiheft 8, 1969.
- NEUHAUS, W. Das Hilfsschulkind. Eine soziologisch-psychologische Studie. Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 3, 1954, 213-223.
- NEWSON, J. & NEWSON, E. Infant care in urban society. Allen & Unwin, London 1963.
- OEVERMANN, U. Soziale Schichtung und Begabung. Z.f. Pädagogik, 6. Beiheft, 166-188, Weinheim 1966.
- OEVERMANN, U. Sprache und soziale Herkunft. Studien und Berichte des Instituts für Bildungsforschung der Max-Planck-Gesellschaft, Berlin 1970.
- OEVERMANN, U. Schichtenspezifische Formen des Sprachverhaltens und ihr Einfluß auf die kognitiven Prozesse. In: Roth, H. (Ed.) Begabung und Lernen, 297-356. Klett, Stuttgart 1968.
- ORTMANN, Hedwig. Arbeiterfamilie und sozialer Aufstieg. Juventa, München 1971.
- PEARLIN, L.J. & M.L. KOHN. Social class and ethnic roles. Social class, occupation and parental values: a cross-national study. Am.Soc.Review, 31, 1966, 466-479.
- PENK, W. Developmental patterns in children's inkblot responses. In: Rorschach Proceedings, Friedeman, A et al (Eds.) Beiheft zur Schweizer Z.f. Psychol. und ihre Anwendungen, 53, Huber, Bern 1970.
- PFEIFFER, H. Die Erfassung aggressiver Tendenzen bei lernbehinderten Sonderschülern. VHN, 41, 1972, 188-192.
- PHILIPS, D.L. Social class and psychological disturbance: 'The influence of positive and negative experiences. Social Psychiatry, 3, 1968, 41-46.
- PHILLIPS, L., S. KADEN & M. WALDMANN. Rorschach indices of developmental level. J. genet. Psychol., 94, 1959, 267-285.
- POHL, R. & HANSEN, E. Über Aggressionstendenzen bei Volks- und Hilfsschulkindern. Schule und Psychologie, 15, 1968, 120-128.
- POPITZ, H., H.P. BAHRDT, E.A. JÜRES & H. KESTING. Das Gesellschaftsbild des Arbeiters. Mohr, Tübingen 1957.

- DIES. Technik und Industriearbeit. Mohr, Tübingen 1957b.
- PREUSS-LAUSITZ, U. Zur sozialen Herkunft von Sonderschülern oder Die Chancengleichheit findet nicht statt. Informationsdienst Gesamtschulen, 1, 1970.
- RANK, Therese. Schulleistung und Persönlichkeit. Barth, München 1962.
- REINARTZ, A. Das schwierige Kind in der Sonderschule. Die Differenzierung von Hilfsschülern mit psychodiagnostischen Verfahren. Reinhard, München 1959.
- REVERS, W.J. Philosophisch orientierte Theorien der Person und Persönlichkeit. In: Lersch, Ph. u. H. Thomae (Eds.) Handbuch der Psychologie, Bd.4, 391-436. Hogrefe, Göttingen 1960.
- RICHARTZ, Claudia. Erziehungsstile und Anpassungskonstrukt. Univ. Diplomarbeit, Marburg 1971.
- RIESSMAN, F. & S.M.MILLER. Social class and projective techniques. In: Murstein. B.J. (Ed.) Handbook of projective techniques; 95-106. Basic Books, N.Y. 1965.
- ROHRACHER, H. Kleine Charakterkunde. Urban u. Schwarzenberg, Wien 1961⁹.
- ROLFF, H.-G. Sozialisation und Auslese durch die Schule. Quelle u. Meyer, Heidelberg 1971.
- RORSCHACH, H. Psychodiagnostik. Huber, Bern/Leipzig 1921.
- SANDER, A. Die Sonderschulen im geteilten Deutschland. Marhold, Berlin 1969.
- SARASON, S.B., K.S. DAVIDSON, F.F. LIDTHALL & R.R. WAITE. Rorschach behavior and performance of high and low anxious children. Child Developm., 29, 1958, 277-285.
- SARASON, S.B., K.S. DAVIDSON, F.F. LIDTHALL, R.R. WAITE & B.K. RUEBUSH. Angst bei Schulkindern. Klett, Stuttgart 1971.
- SAUER, E. Der Hand-Test als Diagnostikum der Aggressivität. Univ. Zulassungarbeit, Freiburg 1965.
- SEIFART, O. Studie zur Psychodiagnostik. Z.f.Heilpäd., 14, 1963, 373-380; 428-435.
- SEITZ, W. Über den Zusammenhang von Persönlichkeitseigenarten, Schulnoten und HAWIK-Leistungen bei Volksschülern. Psychol. Beitr., 12, 1970, 579-602.
- SEITZ, W. & G. LÖSER. Über die Beziehung von Persönlichkeitsmerkmalen zu Schul- und Intelligenzttestleistungen bei Gymnasial-Schülern. Z.f.exp.u.angew. Psychol., 16, 1969, 651-679.

- SEITZ, W. & L. METZELDER. Empirischer Beitrag zum Zusammenhang von HAWIK-Leistungen mit Persönlichkeitsvariablen. Psychol. Beitr., 12, 1970, 127-146.
- SELG, H. Zur Diagnostik der Aggressivität und Feindseligkeit. Diagnostica, 10, 1964, 54-75.
- DERS. Der Hand-Test als Indikator für offenes aggressives Verhalten bei Kindern. Diagnostica, 11, 1965a, 153-158.
- DERS. Der Hand-Test. Bericht über ein projektives Verfahren. Diagnostica, 11, 1965b, 134-137.
- DERS. Diagnostik der Aggressivität. Hogrefe, Göttingen 1968.
- DERS. Die Frustrations-Aggressions-Theorie. In: Selg, H. (Ed.) Zur Aggression verdammt? Kohlhammer, Stuttgart 1971a, 11-35.
- SELG, H. & G. LISCHKE. Eine Faktorenanalyse von Aggressionsvariablen. Z.f.exp.u.angew.Psychol., 13, 1966, 506-526.
- SEWELL, W.H. & A.O. HALLER. Social status and personality adjustment of the child. Sociometry 19, 1956, 114-125.
- SIMONS, H. Intelligenz und Schulleistung. Schule u. Psychologie, 16, 1969, 307-318.
- SPECHT, F. Sozialpsychiatrische Gegenwartsprobleme der Jugendverwahrlosung. Enke, Stuttgart 1967.
- SPITZNAGEL, A. & H. VOGEL. Formdeutungsverfahren. In: Heiss, R. (Ed.) Handbuch der Psychologie, Bd.6, 1964, 556-634. Hogrefe, Göttingen.
- SWARTZ, J.D. Performance of high- and low-anxious children on the Holtzman-Inkblot-Technique. Child Dev., 36.1, 1965, 569-575.
- SCHELL, H. Angst und Schulleistung. Hogrefe, Göttingen 1972.
- DERS. Über den Einfluß von Schulangst und Übungssituation auf die Lernleistung bei 12-jährigen Volks- und Sonderschülern. Sonderpädagogik, 3, 1973, 1-14.
- SCHEFFLER, G. Projektive Verfahren als zusätzliche Mittel zur Feststellung von Hilfsschulbedürftigkeit. Z.f.Heilpäd., 7, 1956, 203-208.
- SCHEUCH, E.K. Sozialprestige und Soziale Schichtung. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 1961, Sonderheft 5; Soziale Schichtung und soziale Mobilität.

- SCHICK, A. Die Persönlichkeitsfaktoren Neurotizismus und Extraversion in der Schulwirklichkeit. Praxis der Kinderpsychol. u. Kinderpsychiatrie, 20, 1971, 173-178.
- SCHMALOHR, E. HAWIK-Zusatzauswertung, Handanweisung. Fehrmann, Krefeld 1971³.
- SCHMITT, Ingeborg. Untersuchungen zum Persönlichkeitskonstrukt "Ängstlichkeit". Beziehungen zwischen Angst und Lügentendenz. Wiss. Prüfungsamt f.d. Lehramt an Sonderschulen, Marburg 1972.
- SCHNEIDER, H.J. Prognostische Beurteilung des Rechtsbrechers: Die Ausländische Forschung. In: Undeutsch, U. (Ed.) Handbuch der Psychologie, Bd. 11, 397-510. Hogrefe, Göttingen 1967.
- SCHULZE, Jutta. Untersuchungen über den Einfluß des Milieus auf die Intelligenz und Schulleistung unter besonderer Berücksichtigung von Kindern aus schlechten Wohnverhältnissen. Wiss. Prüfungsamt f.d. Lehramt an Sonderschulen, Marburg 1964.
- STÄCKER, K.-H. & K.-H. STAPF. Zur Frage der Intelligenz im Rorschach-Verfahren. Diagnostica, 13, 1967, 65-83.
- STAPF, K.-H., Th. HERRMANN, Aiga STAPF & K.-H. STÄCKER: Psychologie des elterlichen Erziehungsstils. Huber, Klett, Bern 1972.
- Statistisches Jahrbuch für die Bundesrepublik Deutschland. Statistisches Bundesamt, Wiesbaden (Ed.). Kohlhammer, Stuttgart u. Mainz 1971.
- STEINACKER, H.P. Erprobung des FHT (Foto-Hand-Test) für die Diagnostik der Aggressivität von Hauptschülern. Wiss. Prüfungsamt f.d. Lehramt an Sonderschulen, Marburg 1972.
- STEINER, H. Soziale Strukturveränderungen im modernen Kapitalismus. Dietz, Berlin 1967.
- STEINMETZ, R. Intertestvergleich zur Diagnostik der Aggressivität. Univ. Zulassungsarbeit, Freiburg 1965.
- STROHMAYER, Sybille. Zur Geschichte der Marburger Pestalozzischule (1920-1967). Wiss. Prüfungsamt f.d. Lehramt an Sonderschulen, Marburg 1967.
- TENT, L. Die Auslese von Schülern für weiterführende Schulen. Hogrefe, Göttingen 1969.

- THOMAE, H. Das Problem der Konstanz und Variabilität der Eigenschaften. In: Lersch, Ph. & H. Thomae (Eds.) Handbuch der Psychol. Bd. 4, 281-356, Hogrefe, Göttingen 1960.
- THOMAE, H. Kulturelle Systeme als Sozialisationsvariablen. In: Graumann, C.F. (Ed.) Handbuch der Psychol. Bd. 7.2, 715-747, Hogrefe, Göttingen 1972 a.
- THOMAE, H. Soziale Schichten als Sozialisationsvariablen. In: Graumann, C.F. (Ed.) Handbuch der Psychol. Bd. 7.2, 748-777, Hogrefe, Göttingen 1972 b.
- THORPE, J.S. und SWARTZ, J.D. Level of perceptual development as reflected in responses to the Holtzman-Inkblot-Technique. J. proj. Tech., 29, 1965, 380-386.
- TURNER, F. Ängstlichkeit: Eine Persönlichkeitsvariable und ihre Auswirkungen. Psychol. Rundschau, 21, 1970, 187-213.
- TJADEN-STEINHAEUSER, M. & K.H. TJADEN. Sozialstruktur des deutschen Kapitalismus. Das Argument, 61, 1970, 645-664.
- TULKIN, S.R. An analysis of the concept of cultural deprivation. Developmental Psychol. 6, 1972, 326-339.
- VELDMANN, D.J. Fortran programming for the behavioral sciences. Holt, Rinehart, Winston, New York 1967.
- VINNAI, G. Sozial-psychologie der Arbeiterklasse. Rowohlt, Reinbeck 1973.
- WACKER, A. Berufe armer und reicher Leute im Urteil 11- bis 13-jähriger Volksschüler. Psychol. Rundschau, 17, 1971, 276-289.
- WAGNER, E.E. The Hand Test (Manual). Mark James Co., Akron, Ohio 1962.
- WEINERT, F. Schülerpersönlichkeit und Schulleistung. In: Ingenkamp, K. (Ed.) Schulkonflikt und Schülerhilfe, 19-31, Beltz, Weinheim 1965.
- WITKIN, H.A. Social influences in the development of cognitive style. In: Goslin, D.A. (Ed.) Handbook of Socialization: theory and research. Rand McNally, Chicago 1969, 687-706.
- ZEBER, Ursula. Einführungsreferat zum Tagungsthema aus der Sicht der Sonderschule für Lernbehinderte. Protokoll des Lehrgangs 1627 "Das Sonderpädagogische Gutachten". Hess. Institut für Lehrerfortbildung, Kassel 1970.
- ZEPPELIN, I.S. von. Die Variablen der Holtzman-Inkblot-Technique in der Beziehung zur Introversion und Extraversion. Huber, Bern 1966.

- ZIELINSKI, W. Beziehungen zwischen Ängstlichkeit, schulischer Aktivität und Schulleistung bei 9- bis 11-jährigen Volksschülern. Schule und Psychol. 14, 1967, 265-273.
- ZIMMERMANN, K.-W. Über die Beziehungen zwischen Schulnoten von Lernbehinderten Sonderschülern. Z.f. Heilpäd. 19, 1968, 465-471.
- ZIMMERMANN, K.-W. Psychodiagnostische Verfahren zur Untersuchung von Lernbehinderten. Marhold, Berlin 1969.
- ZUBIN, J. Failures of the Rorschach technique. J. of projective Techniques. 18, 1954, 303-315.

Nachtrag

- Berufe für behinderte Jugendliche. Bundesanstalt für Arbeitsvermittlung und Arbeitsversicherung (Ed.). Universum, Wiesbaden 1968.
- GRAF, Susanne. Zur politischen und ökonomischen Funktion der Sonderschule für Lernbehinderte. Wiss. Prüfungsamt f.d. Lehramt an Sonderschulen, Marburg 1972.
- JAKOBI, Ute, H.SELG & W.BELSCHNER. Triebmodelle der Aggression. In: Selg, H. (Ed.). Zur Aggression verdammt? Kohlhammer, Stuttgart 1971, 36-52.
- JANONITZ, M. Soziale Schichtung und Mobilität in Westdeutschland. Kölner Zeitschrift f. Soziol. und Sozialpsych. 10, 1958.
- JÜRGENS, H.W. Die soziale Schichtung als Problem der sozial-anthropologischen Methodik. Z. Morph. Anthropol., 49, 1958, 115-125.
- KASZTANTOWICZ, U. Erziehen und heilen. Auer, Donauwörth 1966.
- LINDER, A. Statistische Methoden. Birkhäuser, Basel/Stuttgart 1957².
- PEPPLER, H. Berufseingliederung und Berufsbewährung lernbehinderter Sonderschulabgänger. Z.f.Heilpäd. 23, 1972, 461-482.
- RASPE, J. Zur Sozialisation proletarischer Kinder. Roter Stern, Frankfurt 1972.
- Seminarbericht "Sozialisation und kompensatorische Erziehung". FU Berlin 1969.
- STREZELEWICZ, W. Die unterbelichtete Schule. Die deutsche Schule, 62, 1970, 2-16.

Anhang A

Schichteneinteilung zur Schätzung des sozio-ökonomischen Status, nach Scheuch, bei Oevermann 1970, S.60 u. 252

1. OMS
 - akad. freie Berufe (Arzt,Anwalt)
 - nicht-akad. freie Berufe (Makler, Steuerhelfer)
 - größere Selbständige in Handel und Gewerbe
 - große Landwirte
 - leitende Angestellte (Prokuriste, Direktor)
 - höhere Beamte (Ab Regierungsrat, Studienrat)
2. MMS
 - mittlere Selbständige in Handel und Gewerbe (mittlere Landwirte und Unternehmer)
 - gehobene Angestellte und Beamte (Werkmeister, Kanzleivorsteher, Sachbearbeiter, MTA)
 - mittlere Angestellte und Beamte (Kontorist, Laborant, Sekretärin, mittlere Verwaltungsangestellte)
3. UMS
 - kleinere Selbständige in Handel und Gewerbe (Einzelhändler, selbst. Handwerker, Fleischermeister)
 - einfache Beamte und Angestellte (bis incl. Assistent, Verkäufer, Fernsprechangestellte)
4. OUS
 - Angestellte und Beamte mit eindeutig manueller Tätigkeit (Busfahrer)
 - Facharbeiter, gelernte, unselbst. Handwerker
5. UUS
 - Angelernte Arbeiter (Kraftfahrer)
 - ungelernte Arbeiter, Hilfs-, Land-, Forstarbeiter

Anhang B, Sozialfragebogen der dritten Stufe

e: LB M Gym Alter:

derzahl: Vaterberuf:

en: B L

F Sch

A R

O

Kinderzahl:..... (Wieviele Geschwister hast du)

Haushaltsgröße..... (Wohnen Vater und Mutter zusammen, da wo du auch wohnst....? Wer wohnt noch bei euch in der Wohnung/Haus Opa-Oma-Onkel-Tante-sonstige)

Geschwister mit höchster Ausbildung: Gym-Real-Lehre-Volssch.-Hochsch. (was machen deine Geschwister, gehen die auch noch zur Schule)

Wohnung: Haus-Wohnung-Behelfsheim-Zahl der Zimmer.....(Wohnzimmer, Elternschlafz.-Küche-Bad-WC-Flur, Kinderzimmer..... eigenes Zimmer, eigenes Bett)

Vaterberuf:..... (was arbeitet dein Vater, wo bei welcher Firma:Kopf-Hand-gelernt-nichtgelernt-angest./beamtet-Befugnisse.....)

Mutter tätig:..... (geht deine Mutter auch arbeiten, wohin, als was, jeden Tag, den ganzen Tag?)

Haus-haltsgeräte..... (was hat deine Mutter für Geräte in der Küche oder sonst im Haushalt, ich meine elektrische Geräte, mit Strom oder Gas, Herd-Kühlschrank-Waschmaschine-Mixer-Tiefkühltruhe-Staubsauger-Geschirrspüler-.....)

Anschaffungen..... (was haben deine Eltern zuletzt angeschafft Haben sie größere Sachen gekauft? Ein Haushaltsgerät-Möbel-Auto..... wie lange her.....)

Luxusgeräte..... (Was für Sachen habt ihr für Hobby, Freizeit, Unterhaltung. Bestimmt ein Radio, TV, Tonband, Foto, Film, Heimwerker, Auto.....)

Stunden TV täglich.....(Wie lange siehst du täglich TV)

Spielzeug.....(aufzählen)

Kindergartenbesuch ja-nein Dauer.....

Ferien zuletzt:..... in:.....Dauer:..... allein - ganze Fam. (wann warst Du zuletzt verreist, wie lange ist es her, daß du Ferien gemacht hast)

Gratzer Narben Fingernägel

Name des Schülers:

1. Ist der Schüler in seinem Verhalten sicher (ausgeglichen)?

nein, reagiert oft inadäquat	nur manchmal verunsichert	meist sicher im Verhalten
0-----0-----0-----0-----0		

2. Zeigt sich der Schüler angesichts Tadel oder Kritik belastbar?

nein, zieht sich zurück oder wird aufgebracht	hat Schwierigkeiten bei der Verarbeitung meistert sie aber	läßt sich etwas sagen und verar- beitet Kritik angemessen
0-----0-----0-----0-----0		

3. Erträgt er es, Gegenstand von Spott oder Witzeleien zu sein?

nur schwer, reagiert gereizt	teils-teils	ja, spielt mit oder nimmt es gelassen hin
0-----0-----0-----0-----0		

4. Traut er sich an Aufgaben heran, die ihm neu sind?

ja, ohne weiteres	nach etwas zögern	versucht immer auszuweichen
0-----0-----0-----0-----0		

5. Hat der Schüler Kontakt zu seinen Klassenkameraden?

zu den meisten	zu mehreren	zu einem oder niemandem
0-----0-----0-----0-----0		

6. Ist der Schüler ängstlich?

sehr ängstlich	manchmal ängstlich	nie ängstlich
0-----0-----0-----0-----0		

7. Ist bemüht, den Erwartungen des Lehrers zu entsprechen

ja, ständig	meistens	kaum jemals
0-----0-----0-----0-----0		

8. Sieht die Dinge so, wie andere es auch tun

nein, hat manchmal schwer nachvoll- ziehbare Auf- fassungen	weder noch	ja meistens
0-----0-----0-----0-----0		

Kann sich in die Lage anderer einfühlen

, sehr einfühlsam	weder noch	nein, kann nicht von sich absehen
-------------------	------------	-----------------------------------

0-----0-----0-----0-----0

Hat Phantasie und viele Ideen

, sehr fallsreich	vorhanden, aber mäßig	nein, ziemlich eintöniger Vorstellungsablauf
----------------------	--------------------------	---

0-----0-----0-----0-----0

Setzt seine Interessen gegenüber den Mitschülern auch mit körperlicher Aggression durch

, sehr häufig	manchmal	praktisch nie
---------------	----------	---------------

0-----0-----0-----0-----0

Kann sich nur schwer von einmal gefaßten Gedanken und Ansichten lösen

, haftet stark	weder noch	nein, sehr umstellfähig
----------------	------------	-------------------------

0-----0-----0-----0-----0

Ist der Schüler bei seinen Klassenkameraden beliebt?

bei den meisten	teils-teils	nein, wird vorwiegend abgelehnt
-----------------	-------------	---------------------------------

0-----0-----0-----0-----0

Zeigt gesunden Menschenverstand

, hat meist ein effendes Urteil	weder noch	denkt öfters abwegig
------------------------------------	------------	----------------------

0-----0-----0-----0-----0

Vermeidet es, vorgegebene Verhaltensspielräume zu überschreiten

, tut nur was her erlaubt ist	weder noch	überschreitet häufiger bestehende Gebote
----------------------------------	------------	---

0-----0-----0-----0-----0

16. Rauft oder prügelt sich mit Mitschülern

ja, häufig	gelegentlich	eigentlich nie
0-----0-----0-----0-----0		

17. Ist der Schüler verschlossen?

nein, ist emotional leicht zugänglich	weder noch	ja, es ist schwer an ihn heranzukommen
0-----0-----0-----0-----0		

A. Glauben Sie, daß das kulturelle und bildungsmäßige Niveau der Familie dem Schüler genügend Anregung und Förderung bietet?

ja, genügend	nur bedingt	nein, unzureichend
0-----0-----0-----0-----0		

B. Schätzen Sie das Einkommen der Familie so ein, daß über die Deckung des täglichen Bedarfs hinaus nennenswerte Beträge für Anschaffungen, Rücklagen oder Ferienreisen übrig bleiben?

praktisch nie	nicht jeden Monat	ja, meistens
0-----0-----0-----0-----0		

C. Welcher sozialen Schicht würden Sie die Familie des Schülers zurechnen?

... Oberschicht, obere Mittelschicht
(Akademiker, größere Selbständige und Landwirte, leitende Angestellte)

... Mittlere Mittelschicht
(mittlere Selbständige, Landwirte und Unternehmer, gehobene und mittlere Beamte und Angestellte)

... Unter-Mittelschicht
(kleinere Selbständige, einfache Angestellte und Beamt.)

... Obere Unterschicht
(Facharbeiter)

... Unter Unterschicht
(ungelernte Arbeiter)

Lebenslauf

Am 28.12.1942 wurde ich als Sohn des kaufmännischen Angestellten Hermann Probst und seiner Ehefrau Lisa, geb. Gries, in Dortmund geboren. Dort besuchte ich von 1949 bis 1959 Volksschule und Gymnasium. Nach dem Umzug unserer Familie nach Hamburg setzte ich dort den Besuch des Gymnasiums fort und legte 1963 die Reifeprüfung ab. Nach zwei Jahren bei der Bundeswehr nahm ich 1965 in Hamburg das Studium der Psychologie auf, das ich nach einem Jahr in Marburg fortsetzte. Nach dem Vordiplom, das ich im Oktober 1967 ablegte, studierte ich ein Semester in Wien; während des letzten Studienjahres in Marburg war ich als wissenschaftliche Hilfskraft und Tutor am damaligen Institut für Psychologie tätig. Nach der Diplomhauptprüfung in Psychologie, die ich im April 1970 bestand, erhielt ich eine Stelle als wissenschaftlicher Angestellter am damaligen Institut für Sonderschulpädagogik, wo ich bis zur Gegenwart in Lehre, Forschung und Verwaltung tätig bin.

